

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**MICHELLI CHIARELLI DA SILVA**

**CONCEPÇÕES DE PSICÓLOGOS(AS) SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR**  
**PROJETO DE VIDA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

**CAMPINAS**

**2026**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**MICHELLI CHIARELLI DA SILVA**

**CONCEPÇÕES DE PSICÓLOGOS(AS) SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR**  
**PROJETO DE VIDA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Escola de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Lovato  
Dellazzana-Zanon

**CAMPINAS**

**2026**

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI  
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas  
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586c	<p>Chiarelli da Silva, Michelli</p> <p>Concepções de Psicólogos(as) sobre o Componente Curricular Projeto de Vida : Um Estudo Exploratório / Michelli Chiarelli da Silva. - Campinas: PUC-Campinas, 2026.</p> <p>185 f.</p> <p>Orientador: Leticia Lovato Dellazzana-Zanon.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Escola de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2026. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Projeto de Vida. 2. Educação Básica. 3. Psicologia do Desenvolvimento. I. Lovato Dellazzana-Zanon, Leticia. II. Lovato Dellazzana-Zanon, Leticia. III. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. IV. Título.</p>
-------	---

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS ESCOLA DE  
CIÊNCIAS DA VIDA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**MICHELLI CHIARELLI DA SILVA**

**CONCEPÇÕES DE PSICÓLOGOS(AS) SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR  
PROJETO DE VIDA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Dissertação defendida e aprovada em 24 de fevereiro de 2026  
pela Comissão Examinadora



---

Prof.(a) Dr.(a) Leticia Lovato Dellazzana-Zanon

Orientador(a) da Dissertação e Presidente da Comissão  
Examinadora

Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



---

Prof.(a) Dr.(a) Raquel Souza Lobo Guzzo

Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



---

Prof.(a) Dr.(a) Valéria Amorim Arantes de Araújo Universidade  
de São Paulo (USP)

## **Agradecimentos**

Com respeito e gratidão genuína, registro meus agradecimentos a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção e a conclusão desta dissertação. Agradeço, primeiramente, aos meus pais, a quem devo minha existência.

Agradeço à minha mãe, Adriana, que até hoje cuida de mim com muito amor e carinho. Sem a ajuda dela em tarefas domésticas essenciais, historicamente atribuídas às mulheres e frequentemente socialmente invisíveis, a produção desta dissertação teria sido muito mais trabalhosa.

Ao meu pai, José Carlos, que, quando eu era adolescente, trabalhava em dois empregos para que eu pudesse me dedicar aos estudos, sem deixar de encontrar momentos de qualidade, e que, mesmo vindo de origens humildes, foi quem mais valorizou minha formação. Com ele, aprendi que posso mostrar meus sentimentos sem medo e amar com profundidade.

Agradeço à minha orientadora, Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, pelas orientações, pela paciência e por me permitir a liberdade para fazer minhas escolhas, indicando caminhos, mas sempre respeitando minha individualidade. Seu modo de conduzir o processo tornou essa trajetória mais leve.

Ao meu marido, companheiro e melhor amigo, Valter, que também é meu fã número um. Foi o primeiro a me apoiar e a insistir para que eu desse não apenas este passo, mas vários outros antes deste. Agradeço seu respeito, paciência e disponibilidade, bem como pela forma como me faz sentir amada e acolhida o tempo todo.

Agradeço à minha avó, Eva, que já não está presente neste plano, mas cuja existência me atravessou de formas que as palavras jamais seriam capazes de explicar. Foi ela quem me ofereceu aconchego e abrigo nas tardes entre faculdade e trabalho durante grande parte da minha graduação. Embora não tenha podido me ver graduar, sei que continuo sendo sua menina de ouro.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, cujos ensinamentos contribuíram de forma significativa para minha formação acadêmica e profissional. Parte do que está aqui apresentado resulta das aulas conduzidas e orientadas por esses professores, que constituem importante fonte de inspiração para minha trajetória.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa e àqueles que fiz ao longo da pós-graduação, pelo apoio constante, pelas ricas discussões, pelos momentos de desabafo e pelas ajudas compartilhadas ao longo desse percurso.

Aos meus amigos, tantos que não caberia citar todos os nomes aqui. Tenho o privilégio de caminhar ao lado de pessoas incríveis, que me apoiam, incentivam e acolhem, que estendem a mão quando preciso me reerguer e que também estão presentes nos momentos de gargalhadas, daquelas que fazem doer a barriga. Dizem que amigos verdadeiros contam-se nos dedos; se assim for, devo ter mais dedos do que um ser humano comum. Verdadeiramente os considero minha segunda família.

Aos profissionais participantes deste estudo, pela confiança depositada, por possibilitarem a realização desta pesquisa e pela relevância de seu trabalho na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro indispensável à realização desta pesquisa, por meio da concessão de bolsa de estudos. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação.

*Enquanto pessoas perguntam por que  
Outras pessoas perguntam por que não?  
Até porque não acredito no que é dito, no que é visto  
Acesso é poder e o poder é a informação*

*Qualquer palavra satisfaz  
A garota, o rapaz e a paz quem traz, tanto faz  
O valor é temporário  
O amor imaginário e a festa é um perjúrio*

*Um minuto de silêncio  
É um minuto reservado de murmúrio, de anestesia  
O sistema é nervoso e te acalma  
Com a programação do dia, com a narrativa*

*A vida ingrata de quem acha que é notícia  
De quem acha que é momento  
Na tua tela querem ensinar a fazer comida uma nação  
Que não tem ovo na panela que não tem gesto  
Quem tem medo assimila toda forma de expressão como protesto*

**Xáneu N°5 (O Teatro Mágico)**

## Resumo

Dentre as competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular e pela Lei da Reforma do Ensino Médio, destaca-se a temática Projeto de Vida (PV) como um componente curricular a ser ministrado na Educação Básica. Evidências de pesquisas recentes ilustram como o componente curricular PV tem sido ministrado na educação pública, mas ainda não há dados sobre como esse componente curricular está sendo ministrado em escolas particulares. Este estudo endereça essa lacuna e tem como objetivo geral investigar as concepções de Psicólogo(as) sobre a implementação do componente curricular PV nas escolas públicas e privadas do interior do estado de São Paulo, com predominância na região de Campinas. Os objetivos específicos foram: (a) investigar se os Psicólogos das escolas públicas e privadas estão participando da implementação do componente curricular projeto de vida e (b) em caso positivo, como está sendo a atuação de Psicólogos em relação a esse componente curricular. Foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, transversal. Participaram desse estudo 4 Psicólogos de escola pública e 4 Psicólogos de escola privada. A amostra foi composta por conveniência. Foram utilizados o Questionário de Dados Sociodemográficos para Psicólogos e a Entrevista Semiestruturada de Avaliação do Trabalho do Psicólogo com Projeto de Vida. Os Psicólogos que preencherem o critério de inclusão foram convidados a participar da pesquisa, a qual foi realizada de modo online. Este estudo seguiu o *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research* (COREQ). Os dados foram analisados por meio da técnica de análise temática com o suporte do software Requalify.ai. Os resultados indicaram que a atuação dos Psicólogos no componente curricular PV é desigual e fortemente condicionada ao contexto institucional. Nas escolas públicas, a participação é predominantemente indireta, pontual e voltada a demandas emergenciais, enquanto nas particulares há maior aproximação e colaboração pedagógica. Em ambos os contextos, o PV enfrenta limites: nas públicas, pela distância entre a proposta e a realidade dos estudantes; nas privadas, pela desvalorização institucional. O estudo evidencia a necessidade de repensar o PV de forma contextualizada e crítica, fortalecendo a Psicologia Escolar e a efetiva implementação da Lei nº 13.935/2019.

*Palavras-chave:* projeto de vida; educação básica; psicologia do desenvolvimento

## **Abstract**

Among the competencies established by the National Common Curricular Base and the Secondary Education Reform Law, the Life Purpose theme stands out as a curricular component to be taught in Basic Education. Evidence from recent research illustrates how the Life Purpose curricular component has been taught in public education. However, there is still no data on how this curricular component is being taught in private schools. This study addresses this gap and aims to investigate psychologists' conceptions about the implementation of the Life Purpose curricular component in public and private schools across the state of São Paulo, mainly in the Campinas region. The specific objectives are: (a) to investigate whether psychologists from public and private schools are participating in implementing the Life Purpose curricular component and (b) if so, how psychologists work with this curricular component. Qualitative, exploratory, and cross-sectional research was carried out. Participants were eight school psychologists, four from public schools and four from private schools, selected through convenience sampling. Data was collected using the Sociodemographic Data Questionnaire for Psychologists and the Evaluation of the Psychologist's Work with Life Purpose Semi-Structured Interview who met the inclusion criteria were invited to participate, and data collection was conducted online. The study followed the Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ). Data was analyzed through thematic analysis, supported by the software Requalify.ai. The results indicate that psychologists' involvement in the Life Purpose curricular component is uneven and strongly conditioned by institutional contexts. In public schools, psychologists' participation is predominantly indirect, sporadic, and focused on addressing emergent demands, whereas in private schools there is greater proximity and pedagogical collaboration. In both contexts, Life Purpose faces significant limitations: in public schools, these relate to the mismatch between curricular proposals and students' lived realities; in private schools, they are associated with institutional devaluation of the component. The study highlights the need to rethink Life Purpose from a contextualized and critical perspective, strengthening School Psychology and supporting the effective implementation of Law No. 13,935/2019.

Key-words: Life Purpose, Basic Education, Developmental Psychology

## **Lista de Tabelas**

<b>Tabela 1.</b> Informações da RMC por Tipo de Escola Retiradas do Censo Escolar .....	48
<b>Tabela 2.</b> Dados Pessoais dos Participantes da Pesquisa.....	65
<b>Tabela 3.</b> Formação Acadêmica dos Participantes .....	67
<b>Tabela 4.</b> Experiência Acadêmica dos Participantes .....	69
<b>Tabela 5.</b> Experiência Profissional dos Participantes .....	71
<b>Tabela 6.</b> Processo de Junção das tags Indicadas pela IA .....	80
<b>Tabela 7.</b> Tags por Escolas Estaduais e Exemplos .....	85
<b>Tabela 8.</b> Tags por Escolas Particulares e Exemplos .....	91

## **Lista de Figuras**

<b>Figura 1.</b> Distribuição Percentual por Tipo de Escola na RCM, Região Sudeste e o Brasil .....	50
<b>Figura 2.</b> Rede de Conhecimento Gerado pela IA para as Escolas Públicas.....	146
<b>Figura 3.</b> Rede de Conhecimento Gerado pela IA para as Escolas Particulares .....	148

## Sumário

<b>1. Introdução</b> .....	<b>17</b>
1.1. Projeto de Vida .....	17
1.2. Projeto de Vida na Legislação Educacional Brasileira.....	26
1.3. Psicologia Escolar/Educacional.....	38
1.3.1. Histórico da Psicologia Escolar/Educacional .....	38
1.3.2. Psicologia Escolar no Cenário Atual .....	42
1.3.3. Psicólogo Escolar na Legislação Educacional Brasileira .....	46
1.3.4. Programa Conviva SP.....	51
1.4. Justificativa e Objetivos do Estudo .....	53
<b>2. Método</b> .....	<b>55</b>
2.1. Delineamento.....	55
2.2. Participantes .....	55
2.3. Instrumentos .....	56
2.4. Procedimentos de Coleta de Dados .....	57
2.5. Procedimentos de Análise de Dados .....	61
2.6. Considerações Éticas .....	63
<b>3. Resultados e Discussão</b> .....	<b>65</b>
3.1. Caracterização dos Participantes .....	65
3.2. Análise Geral dos Objetivos .....	75
3.3. Análise Temática com suporte da plataforma Requalify.ia.....	79
3.3.1. Resultado das Escolas Públicas Estaduais.....	85
3.3.2 Resultado das Escolas Particulares.....	90
3.4. Similaridades e Diferenças entre Contextos Educacionais.....	95
3.4.1. Contribuições da Psicologia para a Educação .....	98
3.4.2. Impactos e Importância do Projeto de Vida .....	102
3.4.3. Conexão com a Realidade e Integração Prática.....	108

3.4.4. Engajamento e Percepção dos Alunos.....	112
3.4.5. Críticas à Abordagem do Projeto de Vida.....	118
3.4.6. Formação e Capacitação dos Educadores.....	124
3.4.7. Autoconhecimento, Escuta Ativa e Acolhimento.....	129
3.4.8. Orientações e Recomendações para Profissionais que Lecionam Projeto de Vida .....	134
3.4.9. Desafios da Gestão Escolar .....	143
3.4.10. Redes de Conhecimento .....	146
<b>4. Considerações Finais .....</b>	<b>150</b>
<b>Referências .....</b>	<b>155</b>
<b>Anexo A .....</b>	<b>169</b>
<b>Anexo B.....</b>	<b>172</b>
<b>Anexo C .....</b>	<b>174</b>
<b>Anexo D .....</b>	<b>176</b>
<b>Anexo E.....</b>	<b>178</b>
<b>Apêndice A .....</b>	<b>180</b>
<b>Apêndice B .....</b>	<b>182</b>
<b>Apêndice C .....</b>	<b>183</b>

## Apresentação

Um dos constructos centrais deste projeto de pesquisa é o Projeto de Vida (PV). Antes de defini-lo conceitualmente, considero importante compartilhar com o(a) leitor(a) como se deu a construção do meu próprio PV e os caminhos que percorri até chegar à elaboração deste trabalho.

Minha trajetória começou antes mesmo da graduação, quando passei a fazer aulas de tecido acrobático como um *hobby* e uma forma de praticar exercícios físicos. Apesar de ter iniciado já adulta — algo pouco comum na época —, rapidamente me apaixonei por essa arte, que pratico até hoje e que, de certa forma, se tornou um guia para muitas das minhas decisões, tanto acadêmicas quanto pessoais. No primeiro mês, o professor que ministrava as aulas insistia para que eu “invertesse” (termo utilizado para a ação de virar de ponta-cabeça) durante todos os 60 minutos de prática — e essa era justamente a única coisa que eu, sem êxito algum, não conseguia fazer. Segundo ele, “se você não vira de ponta-cabeça no tecido, você não faz mais nada”. Por sorte, houve uma troca de professores, e a nova professora passou a me orientar em outros tipos de exercícios, que fortaleceram meu corpo e me trouxeram maior consciência corporal, permitindo que eu finalmente conseguisse inverter.

Por meio de todas as experiências que tive com professores — seja no ensino fundamental, no ensino médio ou mesmo em atividades como o tecido acrobático — compreendi o quanto o trabalho docente, seja ele exercido com acolhimento ou rigidez, pode impactar a vida de um indivíduo. Assim, aliada à forte conexão com a arte circense, ao desenvolvimento criativo que a criação aérea me proporcionou e ao desejo de me tornar uma professora universitária capaz de marcar a trajetória de seus alunos — assim como minha segunda professora de tecido marcou a minha —, decidi seguir o caminho acadêmico que me aproximaria desse propósito. O primeiro grande passo nessa trajetória foi minha participação como voluntária no grupo de pesquisa em Avaliação Psicológica – Laboratório de Avaliação e

Medidas Psicológicas (LAMP), sob orientação da Profa. Dra. Solange Muglia Weschler. Posteriormente, desenvolvi uma Iniciação Científica no mesmo grupo, dedicando-me à validação de um instrumento voltado para a avaliação da inteligência e criatividade.

Apesar da experiência positiva que tive com a Iniciação Científica (IC), comecei a me sentir sobrecarregada ao tentar conciliar a IC com a graduação, as monitorias das quais participava e o trabalho extracurricular. Por isso, decidi pausar minha participação no grupo de pesquisa para focar em outros projetos. Assim que me formei, iniciei uma pós-graduação *lato sensu* em Arteterapia e Criatividade, que, mais uma vez, dialogava com todas as minhas vivências anteriores. Concluí a pós no início da pandemia da COVID-19 e, diante das restrições do período, senti-me impossibilitada de aplicar os conhecimentos recém-adquiridos. Foi nesse momento que coloquei uma pausa no meu PV — algo que, mais tarde, compreendi ser parte do próprio processo, já que um PV não é necessariamente linear, mas sim passível de mudanças conforme as possibilidades que o mundo real nos apresenta.

Como muitos colegas de profissão durante o período da pandemia, segui com meu desenvolvimento profissional por meio de atendimentos clínicos online. Foi nesse contexto que surgiu a chance de atuar em uma clínica de hemodiálise, onde percebi a possibilidade de integrar também a Arteterapia ao meu trabalho. Atuei nessa clínica por um ano e meio, mas sempre com o desejo latente de retornar ao meio acadêmico.

Refleti sobre o que gostaria de pesquisar e, buscando alinhar minhas vivências acadêmicas e pessoais com as possibilidades disponíveis, solicitei minha participação como ouvinte no grupo de pesquisa da Profa. Dra. Leticia Lovato Dellazzana-Zanon, que hoje orienta este projeto. Com sua orientação, elaborei um anteprojeto cujo tema era: "A influência da arte na elaboração do Projeto de Vida em adolescentes". Meu objetivo era investigar adolescentes que praticavam tecido acrobático e compreender de que forma essa atividade influenciava a construção de seus PV. A ideia inicial foi reformulada quando a professora Leticia apresentou

ao grupo o Projeto Universal<sup>1</sup> que estava iniciando em 2024 e nos ofereceu a possibilidade de integrá-lo. Reconhecendo a relevância social e acadêmica da proposta, e o quanto ela estava alinhada com questões contemporâneas, optei por deixar meu projeto em suspenso — com a possibilidade de retomá-lo futuramente — e seguir com o tema que será desenvolvido neste trabalho.

Ao revisitar minha trajetória, percebo que cada experiência vivida — seja nos tecidos acrobáticos, nos espaços acadêmicos, nas práticas clínicas ou nos caminhos da Arteterapia — contribuiu significativamente para a construção do meu Projeto de Vida. As pausas, as mudanças de rota e as oportunidades inesperadas foram, na verdade, partes fundamentais desse processo, que hoje compreendo como não linear, flexível e em constante transformação. Escolher integrar este projeto de pesquisa orientado pela Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon representa mais do que uma decisão acadêmica: é a continuidade de um percurso marcado pelo desejo de unir sensibilidade, ciência e impacto social. Com isso, reafirmo meu compromisso com a docência, com a pesquisa e com a construção de caminhos que contribuam para o desenvolvimento humano de forma criativa, ética e comprometida com a realidade que nos cerca.

---

<sup>1</sup> A orientadora deste projeto foi contemplada na Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023 - Faixa B - Grupos Consolidados com o projeto “Mapeamento da Implementação do Componente Curricular Projeto de Vida na Educação Básica do Brasil: Elaboração de Diretrizes para Psicólogos”.

## 1. Introdução<sup>2</sup>

Nesta introdução teórica, aborda-se o conceito de Projeto de Vida e sua relevância no contexto educacional, bem como sua colocação na legislação brasileira. Além disso, explora-se a Psicologia Escolar, considerando seu desenvolvimento histórico especialmente no Brasil, o cenário atual e uma reflexão sobre seus impactos e desafios e possibilidades de atuação. Discute-se a legislação que estabelece a inserção do Psicólogo Escolar e do Assistente Social na educação básica brasileira. Por fim, apresentam-se dados do Censo Escolar (Brasil, 2024a) referentes à presença do Psicólogo nas escolas públicas e particulares, contribuindo para uma visão do estabelecimento dessa política educacional.

### 1.1. Projeto de Vida

Um dos constructos centrais deste estudo é o Projeto de Vida (PV). Para fundamentar essa temática apresenta-se um breve panorama histórico sobre a construção do conceito, seguido da definição adotada nesta pesquisa. Além disso, são exploradas sua relação com o desenvolvimento da identidade e da identidade moral, o processo de elaboração do PV, sua vinculação à adolescência e sua relação com os espaços escolares.

No que se refere à Psicologia como área do conhecimento, a compreensão da importância do Projeto de Vida (PV) foi marcada pela publicação do livro “Em busca de sentido: um Psicólogo no campo de concentração”, do Psicólogo Viktor Frankl, em 1946 (Araújo et al., 2020; Bronk, 2014; Damon, 2009). O autor, sobrevivente de um campo de concentração, declarou que sua sobrevivência se deu à sua habilidade de manter um propósito que considerava significativo. Ele mencionou também que os prisioneiros que tinham uma visão mais positiva do futuro, baseada em suas crenças pessoais, também tinham mais chances de sobreviver ao sofrimento quando comparados àqueles que apenas buscavam prolongar a sua existência (Bronk, 2014; Damon, 2009). A partir de então, Frankl criou a abordagem intitulada

---

<sup>2</sup> Este projeto está normatizado de acordo com a 7ª edição das normas da *American Psychological Association* (American Psychological Association, 2022).

Logoterapia, tendo como premissa que qualquer pessoa pode descobrir um propósito, mesmo em circunstâncias que parecem desprovidas de significado e que o PV e o sentido de vida são capazes de promover saúde mental (Bronk, 2014; Damon, 2009).

O autor e psicanalista alemão Erik Erikson também abordou a temática PV ao dedicar seus estudos ao processo de construção da identidade (Araújo et al., 2020; Bronk, 2014; Damon, 2009). De acordo com ele, a formação da identidade acontece ao longo de toda a vida a partir das diversas pressões impostas pelo meio social e cultural, que desencadeiam crises e conflitos e, na busca pela resolução desses conflitos, o sujeito vai criando seu senso de identidade. É durante a adolescência que a pessoa integra sua identidade e, em condições ideais, é durante este período que PV e senso de identidade se desenvolvem (Araújo et al., 2020; Ruini et al., 2023).

Os Psicólogos Barbel Inhelder e Jean Piaget (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015), no campo da psicologia do desenvolvimento, destacam o PV como essencial para a formação da personalidade e a inserção do adolescente na vida adulta. Com base nas estruturas cognitivas formais, o adolescente passa a refletir sobre hipóteses, desenvolvendo o raciocínio hipotético-dedutivo e abstrato e, assim, sobre seu futuro na sociedade. Da mesma forma que Erikson, os autores apontam o ato de projetar-se como aspecto central da construção da identidade e do desenvolvimento saudável na juventude (Araújo et al., 2020).

Araújo et al. (2020) indicam que o engajamento em atividades significativas, que perpassa a exploração da própria identidade, é um ponto central para a construção de um PV e que as relações entre identidade e PV configuram um fenômeno complexo, multidimensional e dinâmico em um processo de retroalimentação. Embora PV e identidade sejam relacionados eles não são sinônimos (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015), pois, identidade refere-se a quem somos, enquanto PV diz respeito a quem queremos nos tornar e por quê (Bronk, 2014).

A partir de então, o PV torna-se objeto de estudo amplamente investigado por pesquisadores em âmbito nacional e internacional. Considerando que diversas definições adotadas na literatura nacional são baseadas em referenciais internacionais e pela própria natureza do constructo ser de difícil definição (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015), optou-se por apresentar as perspectivas de maneira integrada, destacando, quando pertinente, a origem dos estudos.

Antes de se pontuar a definição de PV adotada nesta dissertação, é importante discorrer sobre a tradução realizada para o português. O termo utilizado em inglês é *Life Purpose* e a tradução, de acordo com o dicionário Michaelis, é Propósito, que pode significar sentido, objetivo, finalidade (Araújo, 2009). Contudo, Araújo (2009), em sua apresentação à versão brasileira do livro de Damon (2009), sugere que a tradução mais adequada seria Projeto, pois o indivíduo é lançado na existência como um projétil que precisa escolher o alvo, tornando então o Projeto de Vida o fator mais importante da condição humana (Arantes & Pinheiro, 2021; Araújo et al., 2020).

Em um artigo recentemente publicado, William Damon (2025) – atualmente o autor mais relevante no mundo a pesquisar sobre a temática (Araújo et al., 2020) – discute o conceito de PV, que vem recebendo crescente atenção no campo da Psicologia nas últimas décadas. O autor destaca evidências empíricas que indicam que indivíduos com um senso de propósito apresentam maior motivação, resiliência, sucesso acadêmico e profissional, além de melhor saúde física e mental. Damon (2025) chama atenção, entretanto, para a falta de clareza conceitual em torno do termo PV, frequentemente associado ao termo *meaning* (significado), embora ambos representem constructos distintos, ainda que inter-relacionados. O autor argumenta que uma definição universal levaria a descobertas mais consistentes.

Nesse sentido, propõe que o conceito de PV deva contemplar os seguintes elementos fundamentais como pontos chave: (a) PV é um objetivo de vida importante e percebido; (b) PV

reflete um compromisso ativo; (c) PV tem uma qualidade duradoura e de longo prazo; (d) PV é significativo para o indivíduo e (e) PV tem um componente para além de si do indivíduo. Dessa forma, a definição que norteará essa pesquisa é a de Damon et al. (2003, p. 121), segundo a qual Projeto de Vida “é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”. O PV seria uma preocupação central: a resposta final para os “porquês” existenciais (Damon, 2009).

Bronk (2014) reitera os pontos chave de Damon (2009), indicando três dimensões importantes a serem consideradas: (a) comprometimento – para se estabelecer uma visão coerente de si mesmo, o indivíduo deve se comprometer com certas crenças, valores e orientações; (b) direcionamento para objetivos – se comprometer é se comprometer a algo de forma estável, motivando comportamentos que conduzem a objetivos de curto prazo, visando a um propósito maior; (c) ser significativo – sentir que os objetivos trazem um significado pessoal para o indivíduo e que contribuem com o mundo de uma forma mais ampla. De acordo com a autora, esses três elementos são irrefutáveis e aparecem na vasta maioria das definições existentes do constructo (Bronk, 2014).

Ao citar a importância não apenas do estudo do PV em si, mas também da necessidade de estimular sua construção nos indivíduos, Bronk (2014) apresenta achados de pesquisa que indicam que, desde modelos de resiliência até teorias de prosperidade, o PV ocupa uma posição central em diversas concepções de funcionamento humano ideal. Apesar de o PV desempenhar um papel diferente de acordo com diferentes teorias, é evidente que o PV é um componente essencial para o desenvolvimento humano ideal.

Evidências indicam que ter um PV bem desenvolvido: (a) está fortemente associado a melhores índices de bem-estar psicológico e satisfação com a vida (Barcaccia et al., 2023; Ruini et al., 2023); (b) contribui para a redução da depressão e da ansiedade, tanto em populações clínicas quanto saudáveis (Barcaccia et al., 2023); (c) está ligado à diminuição de sintomas

depressivos e ao aumento da autoestima entre adolescentes (Barcaccia et al., 2023; Sharma et al., 2023); (d) promove características de personalidade positivas, como compaixão, gratidão e generosidade, que contribuem para o desenvolvimento saudável (Barcaccia et al., 2023); (e) ajuda adolescentes a lidarem melhor com fracassos e desafios, reduzindo a autocrítica e aumentando a resiliência (Araújo et al., 2020; Barcaccia et al., 2023; Vieira & Dellazzana-Zanon, 2020); (f) protege os adolescentes contra comportamentos de risco e autodestrutivos, como uso abusivo de substâncias e relações sexuais desprotegidas, especialmente entre populações de nível socioeconômico baixo (Maciel & Dellazzana-Zanon, 2023; Vieira & Dellazzana-Zanon, 2020); (g) atua como um fator protetivo para adolescentes que crescem em comunidades vulneráveis (Bronk, 2014); (h) contribui para um melhor desempenho acadêmico, ajudando os estudantes a manterem o foco e a motivação para alcançar seus objetivos (Barcaccia et al., 2023; Moran, 2020; Sharma et al., 2023).

Dessa forma, é possível observar o quanto estar engajado na construção do PV fornece um suporte para os indivíduos enfrentarem situações adversas, sendo, portanto, um fator importante na promoção do bem-viver não apenas emocional, mas também físico em todas as idades (Bronk, 2014; Magliano & Arantes, 2024; Vieira & Dellazzana-Zanon, 2020). Pensando na amplitude das contribuições do constructo, Moran (2020) indica que o PV pode ser até mesmo um indicador mais preciso das potenciais contribuições para a sociedade, a cultura e a história do que os resultados de testes de inteligência ou outras capacidades.

Um dos aspectos principais do constructo é o componente “para além de si”. Damon (2009), em seu livro, discorre sobre PV nobres e PV antissociais, e destaca que para que um PV seja considerado nobre ele deve ser fortemente guiado por um senso moral (Bronk, 2014). Assim, a construção de um PV nobre pressupõe uma relação com a identidade moral e o desenvolvimento de valores éticos. Quando esses valores estão incorporados à identidade da pessoa, ela tende a se comportar de acordo com esses princípios, impulsionada pelo senso de

responsabilidade e pela necessidade de preservar a consistência de sua identidade. Dessa forma, pode-se afirmar que a identidade moral e os PV éticos são conceitos interligados (Araújo et al., 2020).

A moralidade é formada por meio do diálogo entre os anseios, perspectivas e princípios individuais do sujeito e os valores que a sociedade considera ideais. Ela está ligada à autonomia e à criação de um modo de vida ético e satisfatório, permitindo ao indivíduo construir sua trajetória e planejar o futuro com base nos valores compartilhados pela sociedade (Arantes et al., 2016) o que, conseqüentemente, contribui não apenas para o desenvolvimento positivo do indivíduo, mas também para o desenvolvimento da sociedade em sua totalidade (Araújo et al., 2020). Assim, PV éticos são aqueles cujos objetivos e princípios visam gerar impacto positivo e evitar prejuízos para indivíduos, sociedade e o mundo, indo além dos interesses pessoais (Magliano & Arantes, 2024).

A construção do PV envolve a manifestação da identidade moral (Arantes et al., 2016) e a percepção de si, do mundo e de suas demandas (Araújo et al., 2020). Ressalta-se que esse processo não se restringe à dimensão profissional, abrangendo também decisões afetivas, coletivas e subjetivas (Sousa & Alves, 2019), uma vez que resulta da articulação entre aspirações individuais e interesses comuns da sociedade (Klein & Arantes, 2016). Além disso, trata-se de um fenômeno psicossocial que possibilita compreender o presente e projetar caminhos para o futuro (Sousa & Alves, 2019), sendo formulado a partir das experiências e oportunidades vividas no presente (Klein & Arantes, 2016).

O PV não se limita a um único objetivo, sendo possível que uma pessoa desenvolva diferentes PV ao longo de sua trajetória (Arantes & Pinheiro, 2021). Além disso, essa experiência não está restrita a indivíduos de grupos socioeconomicamente privilegiados (Dellazzana-Zanon et al., 2018), pois qualquer pessoa, independentemente de seus recursos ou privilégios, pode desenvolver um PV significativo (Arantes & Pinheiro, 2021; Machell et al.,

2016). O engajamento em movimentos sociais, atividades voluntárias e causas coletivas representam formas de construir um PV com significado, uma vez que a motivação gerada por esse envolvimento tende a impulsionar o jovem em sua trajetória (Arantes et al., 2016). Nesse sentido, a criação de espaços destinados ao debate e à reflexão sobre os desafios cotidianos e conflitos sociais pode contribuir para o amadurecimento e a consolidação desses PV (Magliano & Arantes, 2024).

Portanto, é possível observar a relevância de um PV que integre valores éticos e morais “que possam dar direcionamento à construção e à partilha de um mundo mais solidário, justo e, por que não, mais simpático a todos nós” (Arantes et al., 2016, p. 80). Vale ressaltar que o conteúdo do PV, ainda que de forma não intencional, pode impactar a sociedade (Arantes et al., 2016), desmistificando a ideia de que o componente “para além de si” está restrito a PV de natureza explicitamente altruísta. Na realidade, tal dimensão refere-se a um compromisso que transcende o próprio indivíduo, sem que isso implique necessariamente uma intenção pró-social. Exemplos disso incluem PV voltados à produção artística ou científica, que, embora não tenham como objetivo direto auxiliar outras pessoas, contribuem de maneira relevante para o bem coletivo (Damon, 2025). Ao se engajar em um PV, o indivíduo organiza sua vida e mobiliza o envolvimento do outro, o que pode gerar um impacto que transcende o âmbito individual (Arantes & Pinheiro, 2021).

A elaboração do PV ocorre ao longo de todas as etapas do desenvolvimento humano, iniciando-se na infância – de forma ainda incipiente, visto que, nessa fase, as crianças ainda são incapazes de se envolver no planejamento e no raciocínio hipotético-dedutivo, necessários para identificar e se comprometer com um PV. No entanto, há a possibilidade de se engajarem em certas atividades culturais, por exemplo, que preparam o terreno para o subseqüente desenvolvimento do PV (Bronk, 2014; Santos-Vitti et al., 2023) – o qual se estenderá até a vida adulta (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). Contudo, a adolescência é um período altamente

proficuo para a construção do PV, pois: (a) na adolescência, diferentemente da infância, o indivíduo tem condições cognitivas para projetar um futuro (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015); (b) na adolescência, surge o questionamento interno sobre a identidade, ou seja, quem se é e o que se fará da vida (Tardeli & Arantes, 2021); (c) na adolescência acontece uma fase de transição, na qual os indivíduos reestabelecem vivências do passado e elaboram objetivos para o futuro (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). Foram identificadas três situações propícias para a construção do PV: as transições de vida, o processo de formação de identidade e os apoios e influências externas (Pinheiro et al., 2019) e a adolescência parece se encaixar em todas elas, reiterando a ideia de que essa fase é o momento mais pertinente para a elaboração do PV.

Considerando a adolescência uma fase do desenvolvimento especialmente propícia para a construção do PV, a importância desse processo para o bem-viver humano e a constatação de que muitos adolescentes se mostram sem um claro norteamento e desengajados em relação aos papéis que definem a vida adulta, Damon (2009) em seus estudos traçou um perfil dos PV dos jovens norte-americanos, que resultou nas seguintes categorias: (a) desengajados, (b) sonhadores, (c) superficiais e (d) os que têm projetos de vida. Os resultados dessas pesquisas indicaram que 20% dos jovens apresentavam PV, 25% eram sonhadores e 25% desengajados. Devido ao baixo índice de jovens com um PV bem estabelecido, o autor pontua que é fundamental que pais, escolas, educadores e a sociedade como um todo se mobilizem para estimular os jovens a elaborarem seus PV (Damon, 2009).

A escola desempenha um papel central na construção do futuro dos adolescentes, pois é um espaço essencial para a reflexão e o debate sobre suas perspectivas e aspirações (Arantes et al., 2016; Araújo et al., 2020; Malin, 2018). Além de contribuir para a formação da identidade moral, a escola promove o desenvolvimento de habilidades sociocognitivo-emocionais fundamentais para a vida em sociedade (Araújo et al., 2020). Nesse processo, ela atua como

mediadora entre os estudantes e seus PV, auxiliando-os na orientação de suas escolhas e na construção de perspectivas mais concretas para o futuro (Sousa & Alves, 2019). Para tornar a aprendizagem mais significativa, é essencial que os conteúdos disciplinares sejam conectados aos PV dos alunos, permitindo uma melhor compreensão da relevância do conhecimento adquirido para sua trajetória pessoal e profissional (Klein & Arantes, 2016).

O PV dos jovens é moldado por suas experiências pessoais, porém ninguém o constrói isoladamente. Nesse sentido, pessoas significativas, como professores e familiares, desempenham um papel fundamental nesse processo (Arantes et al., 2016; Araújo et al., 2020). Segundo Santos-Vitti et al. (2023), as experiências de socialização vividas na infância, especialmente em seu microambiente, exercem influência significativa no desenvolvimento da criança. Os adultos que convivem com ela desempenham um papel essencial na construção do seu PV, uma vez que são responsáveis por apresentar atividades diversas, algumas das quais podem, futuramente, tornar-se centrais no PV. Embora nem todas as pessoas envolvidas em atividades na infância desenvolvam um PV estruturado, observa-se que indivíduos com um PV consolidado frequentemente relatam experiências em atividades consideradas por eles relevantes vividas nesse período. Assim, um passo inicial para a elaboração do PV consiste em favorecer o envolvimento em práticas potencialmente significativas já na infância (Santos-Vitti et al., 2023).

A escola, como espaço privilegiado de formação, pode oferecer oportunidades para que os estudantes se conectem com adultos que os orientem na construção de um PV significativo, auxiliando-os na definição de seus objetivos (Araujo et al., 2016). Além disso, vivências significativas fortalecem a autonomia dos jovens e contribuem para a tomada de decisões conscientes sobre o futuro (Araujo et al., 2016). Para que esse processo seja eficaz, a educação deve promover o desenvolvimento de valores, empatia e habilidades sociais, preparando os estudantes para uma atuação ética e reflexiva na sociedade (Arantes et al., 2016; Araujo et al.,

2016). A criação de ambientes escolares que favoreçam a identidade moral e o senso de coletividade é essencial para fortalecer a construção do PV dos jovens, permitindo que eles se reconheçam como agentes de transformação social (Araújo et al., 2020).

O processo de construção do PV é dinâmico, evoluindo com base nas experiências vividas e nas oportunidades que surgem ao longo do tempo (Klein & Arantes, 2016). A escola desempenha um papel essencial ao incentivar os alunos a refletirem sobre o impacto de suas escolhas na sociedade, conectando seus aprendizados a seus desejos para o futuro e promovendo seu protagonismo na construção de seus caminhos (Araujo et al., 2016; Araújo et al., 2020; Malin, 2018). Além disso, o envolvimento em projetos sociais, voluntariado e ações coletivas contribui para a construção de um PV mais amplo, reforçando valores de responsabilidade e solidariedade (Arantes et al., 2016). Ademais, enfrentar desafios e adversidades ao longo desse percurso é igualmente fundamental, pois fortalece a resiliência e a persistência dos jovens diante dos obstáculos que surgem em sua trajetória (Arantes et al., 2016; Machell et al., 2016).

Diante do exposto, é notável a relevância da escola como mediadora na construção do PV. Dessa forma, faz-se necessário analisar o processo pelo qual esse conceito se tornou um componente curricular no contexto educacional brasileiro. Nesse sentido, a próxima seção discute a trajetória da Educação no Brasil, considerando a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) até a implementação da Lei do Novo Ensino Médio (Brasil, 2017), destacando a transição do PV de um princípio norteador para um componente curricular formalizado no currículo escolar.

## **1.2. Projeto de Vida na Legislação Educacional Brasileira**

A Constituição Federal de 1988 defende a educação como direito fundamental e atribui sua responsabilidade ao Estado e à família. O artigo 214 (Brasil, 1988) determina que a legislação deve, a cada dez anos, estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias para garantir o desenvolvimento do ensino em diversos níveis. Entre os aspectos destacados no artigo

214, incluem-se: (a) erradicação do analfabetismo; (b) universalização do atendimento escolar; (c) melhoria da qualidade do ensino; (d) formação para o trabalho; (e) promoção humanística, científica e tecnológica do país; e (f) estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB).

Dessa forma, a Constituição Federal previu um Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que apresenta 20 metas e, para cada meta, estratégias específicas com diferentes diretrizes que visam garantir a qualidade e a equidade na educação brasileira. Essas metas abrangem desde a universalização da educação infantil e do ensino fundamental até a melhoria da formação de professores, a promoção da inclusão e a ampliação de titulações na pós-graduação *stricto sensu*. O PNE também enfatiza a importância da educação em tempo integral, a valorização dos profissionais da educação, o financiamento adequado e o acompanhamento da aprendizagem, com o objetivo de assegurar um sistema educacional que atenda às necessidades de todos os estudantes, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país.

O PNE, portanto, deu início ao processo legislativo para a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de número 9.394. Essa Lei, composta por 92 artigos, também conhecida como Lei de Darcy Ribeiro, abrange todos os níveis de ensino, sendo o principal documento da educação brasileira (Brasil, 2016b). A LDB destaca que a educação engloba processos formativos desenvolvidos a partir de múltiplas esferas que permeiam a vida de um indivíduo. Essa abordagem multidimensional reconhece a influência de contextos sociais, culturais e econômicos na formação do sujeito, ressaltando a importância da educação integral para o desenvolvimento humano e para o exercício da cidadania (Brasil, 2016b).

Conforme previsto pelo PNE, explicitado no artigo 26, foi publicado o texto final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual é um conjunto de conteúdos fundamentais

para todos os níveis da educação básica. Ao longo dos anos, foram 4 versões da BNCC, sendo a primeira de 2015 (Brasil, 2015), a segunda de 2016 (Brasil, 2016a), a terceira em abril de 2018 (Brasil, 2018a) e a quarta e última até o momento, em dezembro de 2018 (Brasil, 2018b). A BNCC, com base na LDB, regulamenta a infraestrutura da educação brasileira, determinando meios de padronização do conteúdo ensinado, tanto nas redes públicas quanto nas redes privadas de ensino, visando à formação humana integral dos indivíduos. Em suma, a BNCC estabelece quais são os conteúdos obrigatórios a serem ensinados

De acordo com a programação da BNCC, ao longo da educação básica, os estudantes devem desenvolver 10 competências gerais, listadas a seguir: (a) valorizar e utilizar os conhecimentos adquiridos e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; (b) exercitar a curiosidade e desenvolver um pensamento crítico; (c) valorizar e fruir de produções artísticas-culturais; (d) utilizar diferentes linguagens para possibilitar a comunicação em diversos contextos; (e) compreender, utilizar, criar e disseminar tecnologias digitais de forma ética e reflexiva; (f) valorizar a diversidade de saberes para que possa fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida; (g) argumentar com fatos confiáveis, respeitando os direitos humanos, mantendo um posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo e para com os outros; (h) cuidar de sua saúde, tanto física quanto emocional, buscando autocrítica; (i) exercitar a empatia, respeitando todas as diversidades; e (j) agir com autonomia, de forma ética, responsável, democrática, inclusiva, solidária e sustentável. O desenvolvimento dessas competências evidencia que o objetivo não é apenas garantir que o aluno saiba, mas que também consiga colocar esse saber em prática, adotando atitudes éticas e críticas, assegurando o compromisso ético da educação integral (Brasil, 2018b).

No que diz respeito ao ensino médio (EM) especificamente, em fevereiro de 2017, foi sancionada a Lei de número 13.714, conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017). O EM, a partir de então, passaria a ser composto por 3.000 horas totais, uma mudança

significativa em termos quantitativos comparada às 2.400 horas anteriores. No entanto, no âmbito qualitativo, o novo esquema do EM seria composto por 1.800 horas de formação básica ou BNCC e 1.200 horas destinadas a cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional (Oliveira, 2020; Piolli & Sala, 2021).

Com esse panorama geral do novo EM, é fundamental realizar uma análise crítica da reforma, considerando, a priori, o contexto em que a lei foi sancionada. Esse período foi marcado por uma expressiva instabilidade política, decorrente do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e da posse do até então vice-presidente Michel Temer (Araújo, 2019; Silva & Boutin, 2018). Um presidente que não foi empossado por escolha popular, o que poderia indicar uma política voltada para a falta de compromisso com princípios democráticos e projetos nacionais coletivos (Araújo, 2019; Oliveira, 2020).

A antidemocracia também é observada à medida que não houve a devida participação da comunidade educativa no processo de implementação da reforma. Ou seja, ela é marcada pela falta de diálogo com associações do campo educacional (Hernandes, 2019; Mendonça & Fialho, 2020; Oliveira, 2020). Como consequência, a falta de debate com o coletivo acarretou a ocupação de diversas escolas, e as manifestações que decorreram foram apagadas e ignoradas, resultando em mudanças impostas unilateralmente pelo Ministério da Educação (Mendonça & Fialho, 2020).

É nesse cenário que diversos autores criticam a reforma, sendo até citada por alguns como uma contrarreforma (Ciavatta, 2018; Fabis & Wanderer, 2022; Hernandez, 2019; Oliveira, 2020), devido ao caráter neoliberal sob o qual a lei foi formulada, considerando interesses capitalistas, a falta de debate com diferentes atores, a desresponsabilização e o esvaziamento do papel do Estado, haja vista que parte dos itinerários formativos pode ser ofertada por empresas privadas, o que gera a flexibilização e a diminuição de gastos públicos

(Araújo, 2019; Corti, 2019; Fabis & Wanderer, 2022; Hernandez, 2019; Mendonça & Fialho, 2020; Oliveira, 2020; Silva & Boutin, 2018). Essa conduta pode ser vista e, de certa forma, interpretada como uma forma de privatizar a escola pública, demandando cada vez menos recursos públicos (Hernandes, 2019; Mendonça & Fialho, 2020).

Em relação aos itinerários formativos supracitados, existe uma dualidade entre a formação geral e a profissionalizante, sendo que há a opção de aprofundamento dos estudos e a outra de preparação para o ingresso no mercado de trabalho, o que pode vir a demarcar ainda mais as desigualdades sociais (Araújo, 2019; Piolli & Sala, 2021). Enquanto aqueles provenientes de escolas privadas poderão se dedicar às diversas áreas, se preparando também para avaliações que garantem uma vaga em universidades, aqueles provenientes de escolas públicas receberão ensinamentos profissionalizantes fragmentados, sendo esta uma estratégia liberal de manutenção do *status quo* (Araújo, 2019; Piolli & Sala, 2021).

Um dos argumentos apresentados em propagandas governamentais para justificar os benefícios da criação dos itinerários formativos foi a possibilidade de escolhas do aluno, visto que este poderia ser agente ativo em seu processo de formação (Hernandes, 2019; Mendonça & Fialho, 2020). Essa proposição apresenta duas problemáticas: (a) as escolhas dos alunos dependem da disponibilidade, a critério de cada estado, município ou até mesmo da proposta de docentes que serão escolhidos para esses projetos. Ou seja, as ofertas não consideram os desejos dos alunos que, por fim, serão obrigados a fazer o arranjo curricular conforme o que o poder público puder, quiser ou pretender oferecer (Hernandes, 2019; Mendonça & Fialho, 2020; Silva & Boutin, 2018); (b) ao assumir a administração de suas histórias, as responsabilidades acabam por dispensar o olhar do adulto, o que poderia ser lido como um desamparo às novas gerações (Fabis & Wanderer, 2022).

Outra questão importante referente aos itinerários formativos, em especial à formação técnica e profissional, é a fragmentação dos conhecimentos adquiridos. Parcerias com outras

instituições implicariam a não integralização com as instituições de ensino, havendo a substituição de atividades escolares por atividades não escolares do mundo do trabalho, possivelmente à distância (Araújo, 2019; Piolli & Sala, 2021). O prejuízo dessa formação desfragmentada está, principalmente, na não formação do pensamento crítico, considerando que este é necessário para a emancipação da classe dominada (Hernandes, 2019). O pensamento crítico pode emergir através do contato com o coletivo, por isso são essenciais a socialização escolar e a vivência coletiva nas escolas, possibilitando o desenvolvimento da autonomia intelectual (Oliveira, 2020).

Ademais, o estudo das mais variadas áreas do conhecimento pelo aluno – que poderiam ser negligenciadas devido à escolha de certos itinerários – propicia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a aprendizagem e formulação de conceitos complexos, conhecimentos científicos e o raciocínio lógico e a atenção (Hernandes, 2019). Segundo o mesmo autor, levando em consideração o ponto de vista da evolução dos pensamentos, o treinamento técnico e pragmático – que acontece dentro do itinerário de formação técnica e profissional – não estimula o pensamento abstrato. Assim, “os estudantes das classes populares, recebendo doses homeopáticas de conhecimentos científicos, complexos, sistematizados, terão dificuldades no acesso e na permanência no Ensino Superior” (Hernandes, 2019, p. 11).

Diante de todas essas críticas ao novo EM, vale destacar um estudo realizado por Lotta et al. (2021), intitulado “Efeitos de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil”. Para este estudo, os autores utilizaram duas estratégias de levantamento: (a) um levantamento da literatura e (b) levantamento de dados primários, que consistiram em entrevistas e pesquisa de campo em onze estados em 2017, bem como um *survey*, entrevista e análise documental nos 26 estados e no Distrito Federal, em 2018. As entrevistas realizadas em 2017 foram com técnicos responsáveis pelo EM da secretaria dos 11 estados ou, no caso do Ceará e Santa Catarina, com outros atores

relevantes ao processo de implementação. A aplicação do *survey* foi realizada em parceria com o Conselho Nacional de Secretários e 40 entrevistas foram feitas com os técnicos responsáveis pelo EM de cada estado brasileiro. Segundo os autores do artigo, o propósito do *survey* era mapear e compreender o desenvolvimento da implementação do novo currículo e as entrevistas tinham como objetivo validar e completar dados, além de compreender qualitativamente os dados coletados pelo *survey*.

Os dados coletados foram analisados com base no modelo analítico de Matland (1995, apud Lotta et al., 2021), com o objetivo de entender o movimento geral do país em relação à implementação da reforma. De acordo com Lotta et al. (2021), o modelo de Matland é baseado nos efeitos do contexto sobre uma implementação, sendo que, no que diz respeito às políticas públicas, é um contexto marcado por conflitos e ambiguidades. O conflito decorre da interdependência entre diversos atores e da incompatibilidade de objetivos. Esse constructo pode ser categorizado em dois tipos: os conflitos relativos aos fins, onde há desacordo sobre os objetivos, e conflitos relativos aos meios, onde as discordâncias se concentram nas estratégias para atingir esses objetivos. No que diz respeito à ambiguidade, ela refere-se à margem de interpretação e adaptação concedida em relação a fins e meios. Seus efeitos podem ser considerados prejudiciais, visto que comprometem o controle e a padronização das ações, ou podem ser considerados benéficos à medida que facilitam o aprendizado e a experimentação.

Com base no referencial teórico citado acima, Lotta et al. (2021) demonstraram que a implementação do novo EM ocorreu em um contexto político de alto conflito, visto que, conforme já mencionado por outros autores, não houve um debate prévio com os diversos atores da Educação e de alta ambiguidade, à medida que não houve um direcionamento, mas sim uma falta de orientação para a implementação dos itinerários formativos. Desse modo, a implementação assumiu um caráter simbólico, pois se restringiu a uma adoção formal das diretrizes, sem efetiva orientação ou suporte para sua operacionalização, conseqüentemente,

não se esperavam resultados substantivos. Contudo, os EM nos diversos estados brasileiros são marcados por sua heterogeneidade; portanto, os impactos observados por meio da coleta dos dados também foram heterogêneos e, por isso, os autores dividiram os estados em quatro grupos, nos quais as implementações tiveram diferentes impactos.

O primeiro grupo destaca estados que, aproveitando a reforma, impulsionaram inovações tanto quantitativas quanto qualitativas em suas políticas educacionais, beneficiando-se da indução federal. O segundo grupo inclui estados onde iniciativas anteriores foram afetadas, mas sem inovações significativas, refletindo uma adesão mais linear e esperada às diretrizes federais. O terceiro grupo compreende estados com experiências prévias que, embora robustas, carecem de institucionalização, utilizando a reforma como alavanca para fortalecer transformações já em curso. Por fim, o quarto grupo abrange estados com um histórico de inovações educacionais, que, ao invés de avançarem, enfrentaram paralisia ou desaceleração nas mudanças devido às novas legislações, resultando em um clima de cautela e espera. Em suma, a reforma revelou-se uma oportunidade de mudança para alguns, enquanto gerou hesitação em outros, revelando a complexidade do contexto educacional brasileiro. Dessa forma, Lotta et al. (2021) concluem que a fase de implementação de reformas é crucial e vulnerável e, quando não negociada com os diferentes atores interessados no processo, tende a gerar um contexto de alto conflito e ambiguidade, levando a efeitos distintos em cada contexto, de acordo com a subjetividade dos atores locais.

Após a análise dos conflitos referentes à reforma do Ensino Médio, torna-se necessário abordar o tema central desta dissertação, que é a inclusão do componente curricular Projeto de Vida no currículo escolar. É fundamental compreender brevemente o percurso histórico do PV no contexto da legislação brasileira. Nesse sentido, utiliza-se como referência o artigo de Braggio e Silva (2023), resultado de um levantamento nos documentos norteadores, desde a

primeira ocorrência do constructo em 1998 no Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), até a mais recente BNCC (Brasil, 2018b).

A priori, o PV aparece em documentos oficiais com a indicação de que deve ser construído a partir de conhecimentos filosóficos, os quais adquirem valor quando planejado para a comunidade (Braggio & Silva, 2023). O constructo apresenta-se na primeira versão de 2018 da BNCC apenas como direcionamento pessoal e comunitário, sendo que apenas na segunda versão de dezembro do mesmo ano o PV ganha um papel de eixo de formação, sendo mencionado na Lei da reforma do EM, no artigo 3º, parágrafo 7º, a necessidade de adotar um trabalho voltado ao desenvolvimento do PV do aluno (Brasil, 2017) e na sexta competência a ser desenvolvida, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018b), como mencionado anteriormente. É na versão homologada da BNCC (Brasil, 2018b) que se observa o caráter de eixo central do PV em toda e qualquer ação educacional (Braggio & Silva, 2023). Dessa forma, o PV tem sido associado ao exercício da ética e da cidadania, como forma de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, os quais são apropriados pelos indivíduos e possibilitam o entendimento do mundo do trabalho e do modo de ser cidadão (Dellazzana-Zanon et al., 2022).

Além de princípio norteador, o PV se constituiu como um novo componente curricular por meio de um documento intitulado “Orientações para elaboração e arquitetura curricular dos itinerários formativos” do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED). Ou seja, o PV passaria a ser uma disciplina obrigatória dos itinerários formativos dos três anos do EM (Braggio & Silva, 2023). É relevante destacar, nesse contexto, que o PV não está voltado estritamente para o percurso profissional do aluno, pois essa premissa não se alinha com a definição estabelecida pelo próprio CONSED do constructo, que enfatiza que o percurso necessário para abordar a temática está interligado a questões mais amplas, de modo a promover uma formação integral do estudante para que “consiga identificar suas motivações, materializar suas aspirações e planejar como alcançá-las” (Braggio & Silva, 2023, p. 15).

Considerando as questões discutidas nesta seção, assim como os benefícios destacados pela literatura de pesquisadores na temática PV – que enfatizam a importância de trabalhar o constructo durante o período da adolescência – é essencial que haja uma gestão criteriosa dos investimentos em capacitações e treinamentos, para evitar a reprodução da educação tecnicista. É crucial priorizar uma formação humanista, que valorize a integralidade e a ética na formação de cidadãos, promovendo, assim, um desenvolvimento educacional que vá além das competências técnicas, abrangendo também aspectos socioemocionais (Braggio & Silva, 2023). Nesse contexto, o PV, com seu potencial transversal de contextualização com os demais componentes curriculares que, a princípio, não se relacionam, integram nem interagem, pode mitigar os efeitos da fragmentação dos conteúdos (Santos & Gontijo, 2020).

Sousa e Martinez (2023) propuseram-se a analisar e discutir os documentos que norteiam a educação brasileira contemporânea, tendo o PV como eixo central dessa análise. Eles também consideram a importância da inclusão de todos os indivíduos, com destaque para aqueles em situação de vulnerabilidade social ou com deficiência. Diante das considerações dos autores, torna-se imprescindível a discussão das reflexões por eles apresentadas.

Por meio de uma visão crítica, Sousa e Martinez (2023) indicam que a concepção de um PV baseada na lógica neoliberal frequentemente gera sofrimento psíquico, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade social. Essa abordagem desconsidera as condições e oportunidades concretas disponíveis para cada indivíduo, fazendo com que muitos sonhem com um futuro distante da sua realidade e sem as ferramentas necessárias para concretizá-lo. Assim, a desconstrução dessa lógica é essencial para que o PV se torne um instrumento real de transformação e desenvolvimento pessoal (Sousa & Martinez, 2023).

Para isso, é fundamental compreender que o PV não se constrói isoladamente, como destacado na seção Projeto de Vida, mas sim por meio das relações coletivas e do reconhecimento do meio social. A identidade e a subjetividade de cada indivíduo devem ser

respeitadas dentro de um contexto que favoreça a troca e a colaboração. Essa perspectiva possibilita tanto o fortalecimento da identidade individual quanto a valorização de sua luta coletiva, impulsionando políticas de equidade e reconhecimento social (Sousa & Martinez, 2023).

O ambiente no qual ocorre a construção do PV que, dentro do contexto aqui apresentado é a escola, deve fornecer os apoios necessários, permitindo que cada sujeito tenha espaço para se expressar e visualizar um futuro que seja viável. Isso envolve um trabalho educativo que promova o autoconhecimento, a compreensão das barreiras sociais e a identificação dos recursos disponíveis. Criar essas condições significa oferecer um caminho concreto para que os desejos e sonhos individuais de cada estudante possam ser transformados em metas alcançáveis (Sousa & Martinez, 2023)

Além disso, o incentivo à busca por sonhos individuais deve estar atrelado à coletividade, em consonância com o que Damon (2009) propõe no componente “além de si” de sua definição de PV. Um PV estruturado com base em valores como solidariedade e pertencimento contribui não apenas para a realização pessoal, mas também para a construção de um ambiente social mais justo e inclusivo. Dessa maneira, ao perseguir seus objetivos, o aluno também fortalece a comunidade ao seu redor, criando uma relação de troca e reconhecimento mútuo (Sousa & Martinez, 2023).

Por fim, cabe ao sistema educacional a responsabilidade de auxiliar cada indivíduo nesse processo, oferecendo suporte e condições para que todos possam definir suas escolhas de forma autônoma. A escola deve subsidiar condições para que os estudantes tenham os meios necessários para construir um PV que respeite sua identidade e permita sua realização pessoal e social. Esse compromisso é essencial para a promoção de uma sociedade mais equitativa, onde todos possam sonhar e transformar seus projetos em realidade (Sousa & Martinez, 2023).

Recentemente, o Parecer CNE/CEB nº 5/2025 (Brasil, 2025), elaborado pelo Conselho Nacional de Educação e publicado pelo Ministério da Educação, orienta a organização dos Itinerários Formativos de aprofundamento no Ensino Médio, destacando a autonomia dos sistemas de ensino para definir seus arranjos curriculares. Tal autonomia, contudo, deve ser exercida de forma articulada às competências e habilidades previstas na BNCC, às escolhas curriculares da Formação Geral Básica e às condições objetivas de oferta educativa, como infraestrutura, materiais didáticos, quadro docente e condições de trabalho. O documento enfatiza a necessidade de coesão e coerência pedagógica, de modo que os itinerários contribuam efetivamente para a formação integral dos estudantes.

No que se refere ao PV, o parecer o define como uma estratégia curricular transversal e obrigatória, tanto no âmbito das competências a serem desenvolvidas quanto no tratamento pedagógico no interior dos itinerários formativos, conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/2024. O PV deve ser trabalhado de forma integrada, contínua e permanente ao longo do Ensino Médio, não se restringindo, necessariamente, a um componente curricular específico ou a uma aula semanal isolada, ainda que os sistemas de ensino tenham autonomia para organizar sua implementação. Nessa perspectiva, o PV articula autoconhecimento, reconhecimento da alteridade, problematização da realidade social e aproximação com o mundo do trabalho, fortalecendo o protagonismo juvenil e promovendo trajetórias pessoais e coletivas socialmente referenciadas (Brasil, 2025).

Ao reconhecer a relevância do PV como parte da formação dos estudantes, mediante a visão deste como princípio norteador, componente curricular e sua inserção nas políticas educacionais brasileiras, torna-se necessário ampliar o olhar para os profissionais que contribuem para sua efetivação no cotidiano escolar. Nesse contexto, o próximo assunto abordado é a Psicologia Escolar/Educacional, a qual assume um papel fundamental ao refletir

criticamente sobre as práticas pedagógicas e institucionais, bem como promover ações que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos na Educação Básica.

### **1.3. Psicologia Escolar/Educacional**

Para discutir a seção “Psicologia Escolar/Educacional”, optou-se por separar a temática em três subtemas: (a) a história do Psicólogo Escolar/Educacional com ênfase no Brasil; (b) a atuação do Psicólogo Escolar nos dias de hoje, incluindo seus deveres, responsabilidades, compromissos e reflexões críticas; e, (c) a inserção do Psicólogo Escolar na legislação brasileira, considerando a lei de número 13.935/2019, o Censo Escolar, realizado anualmente pelo governo brasileiro e, por fim, o programa Conviva SP.

#### **1.3.1. Histórico da Psicologia Escolar/Educacional**

Inicialmente, é necessário pontuar a divergência conceitual entre os termos Psicologia Educacional e Psicologia Escolar. A primeira, de acordo com Antunes (2008) refere-se a uma subárea da Psicologia e, dessa forma, contém saberes sistematicamente produzidos e organizados, considerando diversas concepções e abordagens, que direcionam seu olhar para o fenômeno psicológico que atravessa o processo educativo junto à comunidade escolar (Antunes, 2008; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Barbosa & Souza, 2012; Dias et al., 2014). Já a segunda, refere-se a um campo de atuação determinado, uma prática profissional que se estabelece dentro do ambiente educacional, tendo como foco a escola, o processo de escolarização e as relações que nela ocorrem e que fundamenta suas atuações, não apenas, mas majoritariamente, nos conhecimentos produzidos pela Psicologia Educacional (Antunes, 2008; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Barbosa & Souza, 2012; Dias et al., 2014). Portanto, o termo adotado nesta dissertação para se referir aos participantes é Psicólogo Escolar, considerando que se trata de profissionais que atuam no próprio sistema educacional.

Essas definições e divisões tiveram influências dos Estados Unidos, com o lançamento do livro de Thorndike em 1903, no qual apareceu o termo *Educational Psychology* pela primeira

vez (Barbosa & Souza, 2012). Assim como o termo em si, a Psicologia Educacional e Escolar no Brasil teve grandes influências dos conhecimentos construídos tanto nos Estados Unidos quanto na Europa ocidental.

No cenário mundial, é considerado um marco o *status* de ciência para a Psicologia em 1879 através da inauguração do laboratório de Psicologia por Wilhelm Wundt, que introduziu o método experimental no estudo da Psicologia (Lima, 2005; Patto, 2022). Posteriormente, Wundt foi sucedido por Francis Galton, que, em 1884, inaugurou seu laboratório de psicometria na *University College London*, com o objetivo de mensurar a capacidade intelectual e provar a hereditariedade das aptidões humanas (Lima, 2005; Patto, 2022).

Em 1882, nos Estados Unidos, destaca-se o trabalho de Stanley Hall, que publicou o artigo “O conteúdo da mente das crianças quando ingressam na escola”. Além disso, esse período foi marcado pelo surgimento de clínicas, revistas e pesquisas voltadas à psicometria experimental (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). Contudo, foi apenas em 1905, na França, que Alfred Binet criou a primeira escala métrica da inteligência infantil, com o objetivo de selecionar, adaptar, orientar e classificar indivíduos. Esse feito é considerado um passo decisivo para a consolidação da psicometria na Psicologia Escolar (Patto, 2022).

Entretanto, antes de abordar o que ocorria no Brasil durante essa época, é necessário retroceder um pouco e analisar como se deu a inserção da Psicologia nas escolas brasileiras. Há indícios de que conhecimentos psicológicos eram aplicados já no trabalho dos jesuítas, em meados do século XVI. Documentos históricos revelam referências ao uso de temas como família, desenvolvimento e aprendizagem (Barbosa & Souza, 2012; Oliveira-Menegotto & Fontura, 2015). A missão dos jesuítas consistia em catequizar os povos indígenas por meio de um caráter disciplinador, adaptacionista e excludente. Um exemplo disso era o uso da palmatória, que, embora tenha caído em desuso, deixou marcas cujos princípios disciplinadores

ainda podem ser observados em algumas práticas de correção baseadas na imposição da disciplina (Oliveira-Menegotto & Fontura, 2015).

Com as reformas pombalinas de 1759, a Companhia de Jesus foi expulsa do país, dando início a uma série de mudanças na Educação. O controle do ensino passou para as mãos do Estado, que adotou influências iluministas e defendeu a laicização do ensino (Barbosa & Souza, 2012; Gorni & Carvalho, 2020). Nesse contexto, foram instauradas as aulas régias, que tinham como objetivo, por meio da educação, moldar e disciplinar as crianças, promovendo a ordem civil por meio de um sistema de castigos e recompensas para controlar o comportamento (Barbosa & Souza, 2012; Gorni & Carvalho, 2020).

No entanto, os movimentos históricos mencionados acima demonstram apenas conhecimentos que posteriormente seriam apropriados pela Psicologia, como o uso da punição e do reforço, e não a inserção do profissional da Psicologia propriamente dito no sistema de ensino. A história da Psicologia na educação pode ser dividida em três períodos: (a) de 1906 a 1930, (b) de 1930 a 1960 e (c) a partir de 1960. O período de 1906 a 1930 foi caracterizado por estudos realizados em laboratórios anexos a escolas e instituições, seguindo modelos europeus. Nesse período, não havia intervenção direta na realidade educacional, pois o foco era oferecer ao mercado uma mão de obra mais qualificada e alinhada às demandas da produção dominante. A fase de 1930 a 1960 caracterizou-se pelo fortalecimento do processo urbano-industrial capitalista e pelo crescimento da necessidade de qualificação profissional para uma parcela ainda maior da população. Esse período foi fortemente influenciado pelo modelo norte-americano, caracterizado pelo tecnicismo e pelo uso de práticas de diagnóstico e seleção dos mais aptos. Testes psicológicos passaram a ser amplamente utilizados como instrumentos de trabalho, tanto para o ingresso na escola quanto para a progressão nos estudos. A partir de 1960, o Psicólogo passou a atuar diretamente dentro das escolas, adotando uma abordagem

adaptacionista, na qual seu papel era auxiliar na adequação dos alunos às exigências do sistema educacional (Guzzo et al., 2010; Patto, 2022).

Dessa forma, observa-se que, antes de 1964, quando a profissão de Psicólogo foi regulamentada no Brasil, a Psicologia estava comprometida com uma abordagem conservadora, pautada em práticas de avaliação, diagnóstico e classificação (Guzzo et al., 2010). A atuação do Psicólogo nesse período tinha um caráter predominantemente clínico-terapêutico, com o objetivo de identificar alunos considerados inaptos para as aulas regulares, “corrigi-los” e adaptá-los para que pudessem ser reinseridos no sistema escolar. Assim, o fracasso escolar era atribuído exclusivamente ao aluno e, posteriormente, à sua família, que frequentemente era vista como desestruturada ou incapaz (Andrada et al., 2019; Dias et al., 2014; Oliveira-Menegotto & Fontura, 2015).

Foi somente a partir da década de 1980, com a retomada da democracia no Brasil, que se iniciou um movimento de repensar a atuação do Psicólogo no campo da educação (Guzzo et al., 2010). Um marco nesse processo foi a tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto, defendida em 1984, que posteriormente resultou no livro “Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar”, cuja primeira edição foi lançada em 1984. Essa obra é amplamente reconhecida por diversos autores (Andrada et al., 2019; Carvalho et al., 2021; Dias et al., 2014; Firbida & Vasconcelos, 2018; Oliveira-Menegotto & Fontura, 2015; Peretta et al., 2014) como um divisor de águas na análise crítica da Psicologia Escolar, ao evidenciar como essa área contribuía para a perpetuação de práticas individualizantes e culpabilizantes. Patto (2022) criticava o modelo tradicional de atuação do Psicólogo Escolar, que, ao desconsiderar os contextos sociopolíticos e econômicos, reforçava relações de classe dominante. Essa abordagem sustentava o mito da igualdade de oportunidades (Barbosa & Souza, 2012), tornando a Psicologia um instrumento de perpetuação da desigualdade social no contexto educacional.

A partir desse período, a Psicologia Escolar e Educacional passou a ser pensada e refletida com base em uma fundamentação teórica e prática que incorporasse um conjunto de saberes pautados em uma visão crítica da sociedade. O objetivo dessa abordagem era promover o desenvolvimento da autonomia, da emancipação e da libertação dos sujeitos (Guzzo, 2005). No entanto, mesmo após mais de 40 anos do lançamento do livro de Patto, ainda é possível identificar, dentro dos espaços escolares, a persistência de práticas excludentes e de uma abordagem tradicional da Psicologia. Essa questão é discutida na próxima seção.

### **1.3.2. Psicologia Escolar no Cenário Atual**

Como citado anteriormente, a atuação do Psicólogo Escolar continua sendo tema de debate e discussões (Conselho Federal de Psicologia, 2019b). Diversas pesquisas têm sido conduzidas com o objetivo de compreender as perspectivas teóricas e os modos de atuação desses profissionais em seu ambiente de trabalho. Esses estudos analisam a visão dos próprios Psicólogos (Barreto et al., 2009; Candeira et al., 2020; Ferreira et al., 2024; Mezzalira et al., 2019; Peretta et al., 2014; Silva & Aquino, 2023), a percepção dos estudantes de Psicologia (Carvalho et al., 2021; Santos et al., 2020), a visão da comunidade escolar (Ferreira & Zambi, 2021; Sant’Ana et al., 2009), a formação do Psicólogo Escolar (Facci & Barreto, 2023; Guzzo et al., 2020; Silva Neto & Guzzo, 2016) e discussões críticas, levantamentos e revisões acerca do tema (Carvalho & Marinho-Araújo, 2009; Meireles & Guzzo, 2021; Moreira & Guzzo, 2016; Santos et al., 2018; Silva & Aquino, 2023). Diante desse contexto, esta seção discute questões relacionadas à formação do Psicólogo Escolar, aos desafios e expectativas da instituição escolar em relação a esse profissional, reflexões críticas sobre sua prática, bem como possibilidades de atuação e o papel transformador da Psicologia Escolar.

A fim de discutir a atuação do Psicólogo Escolar é necessário, a priori, abordar brevemente a formação do Psicólogo, pois a prática desse profissional reflete diretamente a formação que ele recebe durante a graduação e/ou por meio de formações continuadas. Autores

como Guzzo et al. (2010), Dias et al. (2014), Oliveira-Menegotto e Fontura, (2015), Facci e Barreto (2023) e Ferreira et al. (2024) indicam que os cursos de formação de Psicólogos ainda têm uma ênfase no atendimento clínico e individualizado, com disciplinas predominantemente voltadas para a área clínica. Essa abordagem afeta a atuação do profissional que se insere na educação, uma vez que ele tende a trazer para o contexto escolar práticas excludentes, sem considerar uma perspectiva crítica e contextualizada da realidade educacional e ações mais amplas.

Além da formação voltada ao atendimento clínico, outro desafio encontrado (Dias et al., 2014; Ferreira et al., 2024; Guzzo et al., 2010; Peretta et al., 2014) é a persistência de um imaginário social – ou seja, uma expectativa e alta demanda dos atores escolares, como professores, diretores, a rede familiar e a sociedade como um todo – de que o Psicólogo Escolar atue ajustando os estudantes ao sistema, atendendo aos "alunos problema", oferecendo soluções rápidas e individualizantes, em vez de buscar transformar o sistema educacional como um todo (Guzzo et al., 2010). Parte disso decorre do fato de que a própria trajetória da Psicologia no processo educacional, como discutido anteriormente, foi centrada nos estudantes que se desviam da norma, fazendo com que o Psicólogo fosse visto como um solucionador de problemas, detentor da resposta e do poder para resolver questões no processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva implica uma lógica reducionista, distante de uma visão crítica (Ferreira & Zambi, 2021; Ferreira et al., 2024; Freitas et al., 2024; Penteado & Guzzo, 2010).

Assim, um dos principais desafios do Psicólogo Escolar nas instituições de ensino é a falta de clareza sobre o seu papel, ao contrário de outros atores escolares, cujas atribuições estão bem demarcadas, como professores, diretores e pedagogos (Dias et al., 2014; Ferreira & Zambi, 2021; Ferreira et al., 2024). Isso resulta na necessidade constante do profissional de Psicologia reafirmar sua função no ambiente educacional.

O próprio Conselho Federal de Psicologia (2019a) indica que o maior desafio vivido no cotidiano é a dificuldade de romper com as expectativas de um trabalho clínico nas instituições escolares. Quando o profissional se aproxima do contexto escolar com o intuito de "solucionar problemas", ele tende a aceitar esse lugar e, conseqüentemente, perpetuar uma postura patologizante do sujeito. É, portanto, refletindo sobre essas complexas questões que influenciam os processos de aprendizagem, que o Conselho Federal de Psicologia (CFP) elaborou o documento intitulado Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (Conselho Federal de Psicologia, 2019a). O objetivo do documento é apoiar uma proposta de Psicologia que esteja comprometida com a garantia do direito à educação para todos, atuando em um sistema educacional que favoreça o pensamento crítico e assegure a permanência dos estudantes na escola com qualidade. Dessa forma, busca-se promover a emancipação do ser humano, pautando-se nas diretrizes da Política Nacional de Educação e nos princípios teóricos e éticos que orientam a Psicologia. De acordo com as referências (Conselho Federal de Psicologia, 2019a):

À Psicologia Escolar e Educacional, almejamos um projeto educacional que busque coletivizar práticas de formação de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho dos professores e constitua relações escolares democráticas; que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; e que defenda políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando para a superação dos processos de exclusão e estigmatização social (p. 26).

Segundo Guzzo (2005), o Psicólogo no contexto escolar pode atuar de maneira a reproduzir a manutenção de uma escola que perpetua as relações de dominação capitalista, silenciando os alunos que se rendem à repetição da violência enfrentada, uma ação que atemoriza, adocece, exclui e paralisa, gerando um sentimento de desesperança. Por outro lado, o

Psicólogo pode ser o profissional que rompe com essa visão, evitando o conformismo e promovendo um espaço de liberdade e autonomia. Ao conscientizar todos os envolvidos na comunidade escolar, o Psicólogo busca a libertação dessas violências vivenciadas, colocando o indivíduo como protagonista e, assim, transformando a sua realidade.

Considerando todas essas questões, as Referências Técnicas do Conselho Federal de Psicologia (2019) indicam possíveis formas de intervenção do Psicólogo no contexto educacional: (a) Psicólogo e o projeto político-pedagógico: elaboração, avaliação e reformulação, destacando as dimensões psicológicas ou subjetivas da realidade escolar; (b) Psicólogo e intervenção no processo de ensino-aprendizagem: abordando questões sociopolíticas, acesso e permanência, desigualdade social, e focando na potencialidade do aluno, no enfrentamento da naturalização do contexto escolar e na superação de explicações biologizantes; (c) Psicólogo e a formação de educadores: ações de formação continuada com professores, focando na humanização e enfatizando as dimensões subjetivas; (d) Psicólogo e educação inclusiva: trabalhando o preconceito e todas as questões envolvidas no atendimento ao estudante com deficiência; (e) Psicólogo e grupos de alunos: acompanhamento dos alunos, seja em conselhos de classe ou no cotidiano escolar, fornecendo informações pertinentes e abordando questões sociais.

Assim, a construção de conhecimentos e práticas que acolham a diversidade e a expressão humana, buscando romper com visões estigmatizantes e perpetuadoras de preconceitos e violências, é um compromisso ético e político do Psicólogo que atua em contextos educacionais (Conselho Federal de Psicologia, 2019; Guzzo, 2005). O profissional deve buscar o bem-viver de todos os envolvidos na comunidade escolar, com o potencial de ser um espaço de ruptura com as exigências do capital, contribuindo para uma mudança social que se estenda para outras esferas da sociedade (Penteado & Guzzo, 2010). É nesse contexto

emancipador da Psicologia que se insere a luta pela inserção do Psicólogo na escola, culminando na aprovação da Lei 13.935/2019, discutida na próxima seção.

### **1.3.3. Psicólogo Escolar na Legislação Educacional Brasileira**

Nas seções anteriores, foram levantadas questões referentes ao histórico da Psicologia e sua intersecção com a Educação. No entanto, essa relação ainda não era oficializada dentro da constituição brasileira: apenas em 2019 foi aprovada a Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019), que trata da inclusão do Psicólogo Escolar e do Assistente Social na rede de educação básica. O primeiro artigo dessa lei pontua:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de Psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

A aprovação dessa lei é a resposta de uma intensa e árdua mobilização e articulação entre entidades da Psicologia e do Serviço Social (Paula & Vargas, 2023). A luta pelo espaço da Psicologia é observada em todo o processo de inserção do Psicólogo que, mesmo estando nos espaços escolares desde o início do século XX, ainda é visto com certo desentendimento em relação a sua atuação e função na comunidade escolar. As referências técnicas do CFP mencionadas (Conselho Federal de Psicologia, 2019a) vieram também para abranger essas questões, auxiliando os profissionais que futuramente irão se inserir no sistema educacional por meio da execução da lei.

Compreender de forma prática como ocorre a inserção do Psicólogo no contexto escolar, especialmente considerando que a Lei nº 13.935, aprovada em 2019, é relativamente recente no âmbito da constituição brasileira, exige uma análise detalhada dos dados disponíveis. Para isso, foi necessário recorrer aos dados estatísticos obtidos através do Censo Escolar (Brasil, 2024a), uma ferramenta que fornece informações atualizadas sobre as condições do sistema educacional no país.

O Censo Escolar, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), é de grande importância para a educação básica no Brasil. Ele se baseia na colaboração das secretarias municipais e estaduais, além da participação das escolas públicas e privadas. O levantamento de dados abrange diversas etapas e modalidades da educação, permitindo uma visão abrangente e detalhada do cenário educacional brasileiro. As modalidades de ensino pesquisadas pelo Censo Escolar incluem: (a) ensino regular, que abrange educação infantil, ensino fundamental e médio, englobando a maior parte da educação básica no país; (b) educação especial, que se refere às escolas e classes especiais voltadas para alunos com deficiências ou necessidades educacionais específicas; (c) educação de jovens e adultos (EJA), que é focada na oferta de educação para jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada; e (d) educação profissional e tecnológica, que engloba cursos técnicos e programas de formação inicial e continuada, além de cursos de qualificação profissional (Brasil, 2024a).

A pesquisa, de caráter declaratório, é dividida em duas partes. A primeira é a coleta de informações sobre os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula. A segunda etapa é realizada ao final do ano letivo, na qual são coletados dados em relação ao movimento e ao rendimento escolar dos alunos. É importante ressaltar que o Censo Escolar é realizado anualmente e a declaração é obrigatória para todas as escolas, tanto públicas como particulares, sendo considerado uma ferramenta fundamental para

que atores educacionais compreendam a situação educacional do país, com a finalidade do acompanhamento das políticas públicas (Brasil, 2024a).

Segundo os dados do Censo Escolar de 2023, em relação à inserção da Psicologia no setor educacional, 12% das escolas públicas possuem Psicólogos atuantes, em contrapartida, 21,4% das redes privadas de ensino contam com o profissional em seu quadro de funcionários. Apesar dessa porcentagem ter aumentado ao longo dos anos, praticamente o dobro quando comparado a 2019, quando apenas 7% das escolas públicas tinham a presença de Psicólogos, é perceptível que ainda existe uma insuficiência no número desses profissionais nas escolas do país (Brasil, 2024a).

Esta dissertação foi projetada almejando o trabalho com Psicólogos na Região Metropolitana de Campinas <sup>3</sup>(RMC). Portanto, é relevante incluir também os dados do Censo Escolar (Brasil, 2024a) referentes à quantidade de escolas na região, classificadas por tipo de administração: (a) estadual, (b) municipal e (c) particular. A RMC é composta ao total por 20 cidades, sendo elas Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo. A consulta aos dados do Censo Escolar de 2024 (Brasil, 2024a) permite obter uma visão geral sobre a quantidade de escolas na região, conforme apresentado na tabela a seguir.

### **Tabela 1.**

*Informações da RMC por tipo de escola retiradas do Censo Escolar*

<b>Cidade</b>	<b>Total de escolas</b>	<b>Escolas Estaduais</b>	<b>Escolas Municipais</b>	<b>Escolas Particulares</b>
<b>Americana</b>	167	42	50	75
<b>Artur Nogueira</b>	37	6	24	7

<sup>3</sup> Vale destacar que, no município de Campinas, foi instituída a Lei Complementar nº 436, de 13 de dezembro de 2023 (Diário Oficial, 2023), que dispõe sobre a criação de cargos públicos de provimento efetivo de Assistente Social Escolar e de Psicólogo Escolar. A legislação prevê a criação de 50 cargos para cada uma dessas funções, vinculados ao regime estabelecido pela Lei nº 12.985, de 28 de junho de 2007, e determina que o provimento desses cargos ocorra exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos, indicando um avanço do município no processo de implementação e cumprimento da legislação.

<b>Campinas</b>	666	173	217	275
<b>Cosmópolis</b>	41	6	24	7
<b>Engenheiro Coelho</b>	11	1	8	2
<b>Holambra</b>	17	1	12	4
<b>Hortolândia</b>	126	28	61	36
<b>Indaiatuba</b>	151	21	84	46
<b>Itatiba</b>	94	5	61	28
<b>Jaguariúna</b>	57	3	41	13
<b>Monte Mor</b>	47	8	32	7
<b>Morungaba</b>	15	1	10	4
<b>Nova Odessa</b>	43	7	25	11
<b>Paulínia</b>	100	6	58	36
<b>Pedreira</b>	38	5	26	7
<b>Santa Barbara d'Oeste</b>	140	35	56	49
<b>Santo Antônio de Posse</b>	20	1	17	2
<b>Sumaré</b>	192	39	40	113
<b>Valinhos</b>	87	7	49	31
<b>Vinhedo</b>	59	3	36	20
<b>Total</b>	<b>2108</b>	<b>398</b>	<b>931</b>	<b>773</b>

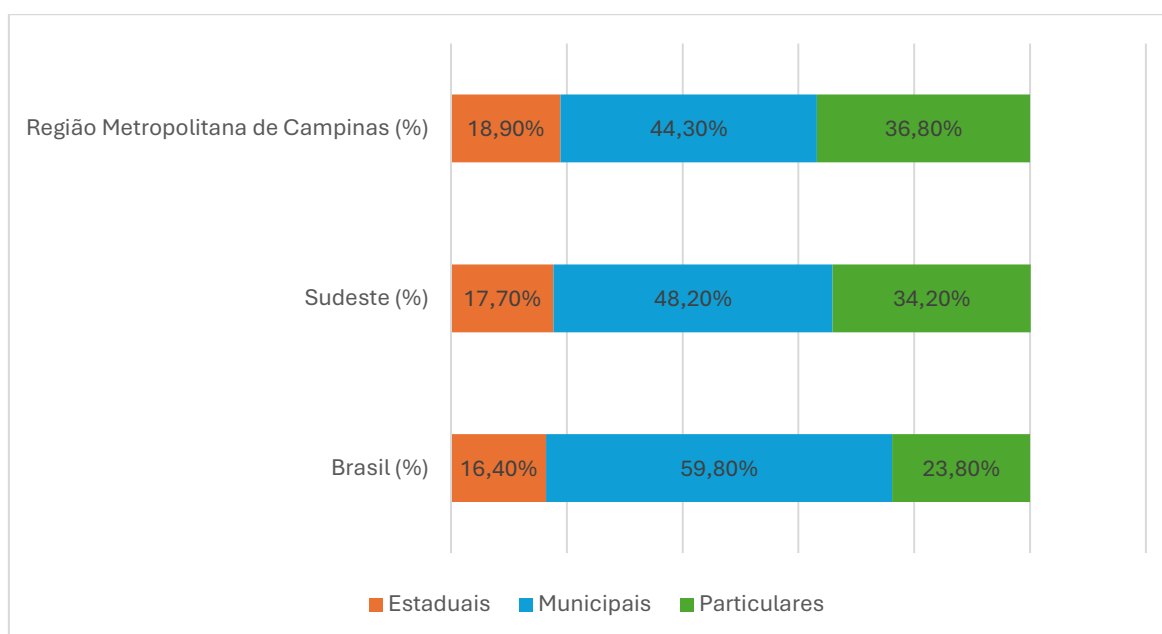
A Tabela 1 apresenta a distribuição do total do ano de 2024 de escolas nas 20 cidades que compõem a RMC, categorizadas por esfera administrativa: estaduais, municipais e particulares. No total, foram contabilizadas 2.108 escolas, sendo 398 estaduais (18,9%), 931 municipais (44,3%) e 773 particulares (36,8%). O município de Campinas concentra o maior número de instituições de ensino, com um total de 666 escolas, das quais 173 são estaduais, 217 municipais e 275 particulares, representando aproximadamente 31,6% de todas as escolas da região.

As escolas municipais representam a maior proporção em 14 dos 20 municípios analisados, o que destaca o papel central das administrações municipais na oferta educacional na região. Já as escolas estaduais aparecem em menor número na maioria dos municípios, com exceção de cidades maiores como Campinas e Sumaré. As escolas particulares, por sua vez, têm participação significativa em municípios com maior urbanização e densidade populacional, como Campinas, Sumaré e Americana.

Ao comparar os dados educacionais da RMC com os dados agregados da Região Sudeste e do Brasil, é possível observar diferenças significativas na distribuição das escolas por esfera administrativa. No Brasil, 16,4% são escolas estaduais (29.277), 59,8% são municipais (106.859) e 23,8% são particulares (42.442). A Região Sudeste, por sua vez, 17,7% estaduais (10.707), 48,2% municipais (29.222) e 34,2% particulares (20.714) (Brasil, 2024a). Para facilitar a visualização dos dados, foi elaborado o gráfico a seguir.

### Figura 1.

*Distribuição Percentual por Tipo de Escola na RMC, Região Sudeste e o Brasil*



Esses dados indicam que a RMC apresenta uma proporção maior de escolas particulares em relação ao cenário nacional (36,7% contra 23,8%) e até mesmo em relação à Região Sudeste (36,7% contra 34,2%). Isso sugere uma maior presença da iniciativa privada na oferta educacional na região metropolitana analisada. Por outro lado, as escolas municipais, embora majoritárias, têm menor representatividade na RMC (44,2%) do que no Sudeste (48,2%) e, sobretudo, no Brasil (59,8%). As escolas estaduais mantêm relativa estabilidade percentual

entre as três regiões comparadas, com a RMC levemente acima da média nacional (18,9%), e da média do Sudeste (17,7%) (Brasil, 2024a).

#### **1.3.4. Programa Conviva SP**

Durante as entrevistas, os participantes vinculados às escolas públicas mencionaram atuar por meio do programa Conviva SP. Diante disso, faz-se necessário apresentar brevemente o programa e seus principais objetivos. Criado em 2019, o Conviva SP tem como objetivo articular ações entre as áreas de convivência e colaboração, segurança escolar, proteção, saúde, equipe pedagógica e equipe psicossocial, visando identificar vulnerabilidades e promover melhorias na convivência e na segurança das unidades escolares. O programa estrutura-se em três pilares fundamentais: convivência e acolhimento, segurança e proteção escolar e formação continuada (Governo do Estado de São Paulo, 2019).

Dentre os objetivos, estão: (a) desenvolver estratégias de apoio e acompanhamento às equipes interlocutoras do Conviva SP, atuantes nas Diretorias de Ensino e nas Unidades Escolares, visando qualificar os processos de aprendizagem; (b) promover um clima escolar positivo, fundamentado em um ambiente de aprendizagem colaborativo, solidário e acolhedor; (c) articular ações voltadas à melhoria dos indicadores de permanência e rendimento escolar, favorecendo o sucesso dos estudantes; (d) estimular a participação ativa das famílias no cotidiano escolar, fortalecendo os vínculos entre escola e comunidade; e (e) articular iniciativas para o fortalecimento da rede protetiva no entorno da comunidade escolar, promovendo a aproximação entre os serviços de atenção básica – como segurança pública, justiça, assistência social e saúde – com enfoque preventivo e de promoção integral do desenvolvimento (Governo do Estado de São Paulo, 2019).

O Conviva SP é formado por uma Equipe Central, composta por técnicos e especialistas de diferentes áreas, que atua de forma integrada com as equipes regionais das Diretorias de Ensino – compostas por Supervisores e Professores Especialistas em Currículo – e com as

equipes locais das unidades escolares – constituídas por Diretores, Vice-Diretores e Professores Orientadores de Convivência –, promovendo uma atuação conjunta e articulada entre os diferentes níveis do programa (Governo do Estado de São Paulo, 2019).

Com o programa Conviva SP, se deu o programa Psicólogos nas Escolas, que tem como propósito fortalecer o ambiente educacional por meio da atuação estratégica de profissionais da Psicologia. Lançado em 2023 em conformidade com a Lei Federal nº 13.935/2019, o programa visa melhorar a convivência e reduzir conflitos nas escolas estaduais, beneficiando mais de 3,4 milhões de estudantes. Inicialmente, 550 Psicólogos foram alocados para atuar na mediação de conflitos e na promoção de um clima escolar acolhedor, colaborando diretamente com gestores, professores e orientadores para o desenvolvimento do bem-estar socioemocional e da saúde mental nas unidades escolares (Governo do Estado de São Paulo, 2019).

A atuação dos Psicólogos tem foco na Psicologia Escolar, com ênfase na prevenção e na mediação de conflitos, na valorização da diversidade e no fortalecimento das relações interpessoais. Esses profissionais desenvolvem estratégias de inclusão, promovem habilidades socioemocionais e, quando necessário, realizam acolhimento individual de alunos e educadores. Em março de 2024, a SEDUC-SP ampliou o programa com a contratação de mais 117 Psicólogos, buscando o compromisso com ações preventivas, formações e práticas colaborativas voltadas à construção de um ambiente escolar seguro, saudável e propício à aprendizagem (Governo do Estado de São Paulo, 2019).

Contudo, é importante mencionar duas reportagens publicadas nos sites da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2025) e do G1 (G1, 2025), que apresentam críticas e denúncias realizadas por Psicólogos Escolares em relação ao Programa Conviva SP. Em 22 de maio, os deputados Paulo Fiorilo (PT) e Mônica Seixas (PSOL), com apoio do CRP-SP e do CRESS-SP, realizaram uma audiência pública para discutir a falta de regulamentação da Lei Federal nº 13.935/2019 e as condições precárias do

programa Conviva SP – Psicólogos nas Escolas. Durante o encontro, profissionais denunciaram atrasos de pagamento, sobrecarga de trabalho, falta de estrutura e desrespeito à autonomia profissional (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2025).

Foi relatado que cerca de 600 Psicólogos atendem mais de 5 mil escolas, muitas vezes sem salas adequadas ou equipamentos. Na prática, um único Psicólogo pode ser responsável por até oito unidades, o que poderia equivaler cerca de 5 mil estudantes, o que deixaria muitos estudantes sem acesso ao profissional (G1, 2025). Os parlamentares criticaram o veto do governador Tarcísio de Freitas ao projeto que previa um Psicólogo e um assistente social por escola e se comprometeram a cobrar providências do governo e da empresa MedMais, além de lutar por condições dignas e valorização profissional (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2025).

Portanto, o programa Conviva SP representa uma iniciativa relevante para o fortalecimento da convivência, da segurança e do bem-estar socioemocional nas escolas públicas estaduais, demonstrando o esforço da Secretaria da Educação em promover um ambiente escolar mais acolhedor, colaborativo e voltado à formação integral dos estudantes. No entanto, as críticas e denúncias apresentadas por profissionais da área evidenciam desafios significativos na implementação dessas políticas. Assim, embora o propósito dos programas seja consistente com as diretrizes de uma educação inclusiva e humanizada, sua efetividade depende de investimentos contínuos, regulamentação clara e valorização profissional, garantindo que os objetivos propostos se traduzam em práticas sustentáveis e em benefícios reais para toda a comunidade escolar.

#### **1.4. Justificativa e Objetivos do Estudo**

Considerando-se que: (a) o Projeto de Vida foi incluído como um componente curricular na educação básica (Braggio & Silva, 2023), (b) o Psicólogo pode contribuir para a construção e o desenvolvimento dos estudantes, (c) a Lei 13.935/2019 trata da inclusão do Psicólogo

Escolar no contexto escolar (Brasil, 2019), (d) há Psicólogos inseridos tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas (Brasil, 2024a), e (e) foram encontradas apenas evidências da implementação do componente curricular Projeto de Vida na escola pública (Silva et al., 2023), o objetivo geral deste estudo foi investigar a implementação do componente curricular Projeto de Vida nas escolas públicas e particulares do interior do estado de São Paulo, com predominância na região de Campinas e um participante de Minas Gerais.

Como objetivos específicos do presente estudo pretendeu-se (a) investigar se os Psicólogos de escolas públicas e particulares estão participando na implementação do componente curricular PV e (b) em caso afirmativo, como esses Psicólogos estão trabalhando com este novo componente curricular.

## 2. Método

### 2.1. Delineamento

Foi realizada uma pesquisa qualitativa (Flick, 2009), de caráter exploratório (Severino, 2013) e transversal. As principais características da pesquisa qualitativa incluem: (a) a utilização do texto como material empírico; (b) a compreensão das realidades estudadas a partir da noção de construção social; e (c) o foco nas perspectivas dos participantes, nas práticas do cotidiano e no conhecimento que eles constroem em seu dia a dia. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador assume o papel de observador do mundo, investigando os fenômenos em seus contextos naturais e buscando compreendê-los ou interpretá-los a partir dos significados que as pessoas lhes atribuem (Flick, 2009). A pesquisa é de caráter exploratório, que tem a finalidade coletar dados sobre um determinado fenômeno, definindo seu campo de trabalho e identificando as circunstâncias em que ocorre o objeto de estudo (Severino, 2013). O estudo é considerado transversal, pois os dados foram coletados em um único momento, com o objetivo de descrever ou analisar as características de uma população amostral em um ponto específico no tempo – como uma fotografia instantânea da realidade naquele momento (Flick, 2009).

### 2.2. Participantes

Participaram deste estudo oito Psicólogos, quatro atuantes em escolas públicas e quatro em escolas particulares do interior do estado de São Paulo, com predominância na região de Campinas e um participante de Minas Gerais. Os participantes foram contatados diretamente pela pesquisadora, sem a intermediação das instituições escolares. A amostra foi composta por conveniência, utilizando-se a técnica de amostragem “bola de neve”, na qual cada participante indica novos indivíduos que atendem aos critérios estabelecidos. Inicialmente, a pesquisadora definiu e descreveu os critérios de seleção dos participantes. Os critérios de inclusão estabelecidos foram: (a) atuar em pelo menos uma escola particular da região; (b) assinar os termos éticos necessários, conforme descrito adiante e (c) que o componente curricular Projeto

de Vida – ou componentes curriculares similares com outra terminologia – fosse lecionado na escola de atuação do participante. Como critério de exclusão, considerou-se a possibilidade de desistência voluntária dos participantes ao longo do estudo, contudo, não houve ocorrências desse tipo, de modo que nenhum participante foi excluído da pesquisa.

Em um primeiro momento, o contato foi realizado apenas com Psicólogos atuantes em escolas particulares, conforme previsto no projeto inicial. Contudo, observou-se que, na realidade da região de Campinas, grande parte dos Psicólogos formados e inseridos em escolas particulares exercia funções vinculadas à orientação ou coordenação pedagógica, e não à Psicologia Escolar propriamente dita. Além disso, embora a mensagem enviada solicitasse a participação de Psicólogos Escolares, duas das profissionais entrevistadas revelaram, durante as entrevistas, que estavam formalmente contratadas como orientadoras pedagógicas. Optou-se por incluir ambas as entrevistas nas análises, uma vez que os dados fornecidos se mostraram relevantes para os objetivos da pesquisa.

Considerando que (a) a maioria dos Psicólogos em escolas particulares atuava, de fato, em cargos de orientação; (b) a demora na confirmação da participação de potenciais entrevistados; e (c) a indicação de profissionais vinculados a escolas públicas, cuja inclusão poderia enriquecer a compreensão de diferentes contextos institucionais, decidiu-se ampliar o escopo da amostra. Assim, definiu-se que o estudo contemplaria tanto Psicólogos de escolas particulares quanto de escolas públicas, possibilitando uma análise comparativa entre as duas realidades. Vale ressaltar que, considerando que as escolas municipais de Campinas e região ofertam Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA), segmentos que não contemplam o componente curricular Projeto de Vida, apenas participantes vinculados a escolas públicas estaduais foram entrevistados. A caracterização completa dos participantes é contemplada na seção resultados.

### **2.3. Instrumentos**

Os instrumentos utilizados compreenderam o Questionário de Dados Sociodemográficos para Psicólogos (Anexo A), o qual foi convertido em um formulário eletrônico por meio da plataforma Microsoft Forms. Esse formulário foi encaminhado aos participantes juntamente com os termos relatados a seguir, que deveriam ser devidamente assinados em conformidade com as diretrizes éticas da pesquisa no momento do convite a participação da Entrevista.

Utilizou-se também a Entrevista Semiestruturada de Avaliação do Trabalho do Psicólogo com Projeto de Vida (Anexo B), aplicada de forma remota em razão da disponibilidade dos participantes e do fato de que apenas duas das oito participantes residiam na mesma cidade da pesquisadora. Ambos os instrumentos foram elaborados especificamente para este estudo, de modo a atender aos objetivos propostos pela pesquisa.

#### **2.4. Procedimentos de Coleta de Dados**

Primeiramente a pesquisadora entrou em contato com profissionais que mantinham alguma relação com o campo da Educação. Além disso, foram enviadas mensagens por meio do aplicativo WhatsApp em grupos de Psicologia da região, com o objetivo de ampliar o alcance da divulgação e potencializar a indicação de participantes que atendessem aos critérios estabelecidos.

A pesquisadora apresentou os objetivos e os procedimentos da pesquisa aos participantes em potencial, bem como das considerações éticas envolvidas, incluindo o sigilo das informações, a participação voluntária e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo aos participantes. Os Psicólogos que preencheram o critério de inclusão foram convidados e participar da pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), bem como o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz (Apêndice B) e o Termo de Consentimento para Tratamento de Dados Pessoais (Apêndice C) para formalizar a autorização e o link para o preenchimento do formulário do Questionário de Dados

Sociodemográficos para Psicólogos foram enviados aos participantes e, então, foram agendadas reuniões de forma on-line. A pesquisadora solicitou aos participantes, durante as reuniões, a gravação das entrevistas.

As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos participantes e realizadas de forma remota, por meio da plataforma Microsoft Teams. Apenas uma entrevista, referente à participante Patrícia, foi conduzida pela plataforma Zoom, em virtude de dificuldades técnicas que inviabilizaram o uso da plataforma originalmente prevista. A escolha pelo Zoom deveu-se à sua funcionalidade de gravação, que possibilitou o registro adequado da entrevista. A duração das entrevistas variou entre 19 minutos e 14 segundos e 47 minutos e 39 segundos, com tempo médio aproximado de 30 minutos e 47 segundos.

Para este projeto foi previsto um estudo piloto, que foi a entrevista realizada com a participante Poliana. Um estudo piloto é uma investigação preliminar de caráter exploratório, conduzida com uma amostra reduzida, com o objetivo de avaliar a viabilidade metodológica, testar instrumentos de coleta de dados, identificar possíveis dificuldades operacionais, gerando um conjunto de *insights* que auxiliam a refinar o delineamento da pesquisa principal (Silva Filho & Barbosa, 2019). Ele permite ajustes prévios que aumentam a validade e a confiabilidade do estudo definitivo. Assim, foi realizada uma entrevista piloto com a primeira participante (Poliana), aplicando os questionários supracitados e os mesmos procedimentos de coleta de dados. Com os dados empíricos coletados, a pesquisadora, em conjunto com a orientadora, analisou os aspectos positivos e os pontos passíveis de aprimoramento para as entrevistas subsequentes.

Silva Filho e Barbosa (2019) ao discutirem o potencial do estudo piloto em pesquisas qualitativas, elencam seis dimensões que podem ser analisadas a partir dos resultados obtidos: (a) dimensão ética, (b) dimensão metodológica, (c) dimensão teórica, (d) dimensão analítica, (e) dimensão operacional e (f) dimensão representacional. No que se refere à dimensão ética,

propõe-se a análise do cumprimento dos procedimentos éticos relacionados à pesquisa com seres humanos em todas as fases do estudo, assegurando o respeito aos participantes e ao contexto investigado. Desde a etapa de planejamento, devem ser consideradas diretrizes que garantam o bem-estar, a dignidade, os direitos e a proteção dos participantes.

A dimensão metodológica refere-se à adequação e à viabilidade dos procedimentos e instrumentos utilizados na coleta e no registro dos dados. Nessa etapa, é possível reavaliar os instrumentos empregados, verificando se estes são capazes de responder aos objetivos da pesquisa, se as perguntas apresentam algum tipo de viés ou ambiguidade, e se as respostas geradas são claras e compreensíveis. Essa análise permite a identificação de ajustes necessários, contribuindo para o aprimoramento das entrevistas subsequentes (Silva Filho & Barbosa, 2019).

A dimensão teórica tem como objetivo verificar se o referencial adotado oferece sustentação adequada ao estudo. Por meio dessa dimensão, analisa-se se a fundamentação teórica apresentada na introdução é capaz de fornecer subsídios suficientes para a análise dos resultados obtidos. Dessa forma, é fundamental que o pesquisador qualitativo esteja atento aos limites e potenciais de sua base teórica. A realização do estudo piloto contribui não apenas para avaliar a adequação do referencial teórico, mas também para revelar novas possibilidades de interpretação e construção teórica (Silva Filho & Barbosa, 2019).

A dimensão analítica refere-se à coerência do processo de análise e interpretação dos dados. Diz respeito à forma como o pesquisador organiza, compreende e atribui significado às informações obtidas ao longo da investigação. Pode-se considerar que a credibilidade de uma pesquisa qualitativa está intrinsecamente vinculada ao rigor analítico empregado pelo pesquisador, dessa forma, o estudo piloto desempenha um papel relevante ao possibilitar a avaliação e o aprimoramento dos procedimentos analíticos adotados na investigação (Silva Filho & Barbosa, 2019).

A dimensão operacional refere-se à avaliação da funcionalidade dos recursos utilizados na pesquisa, como equipamentos, técnicas e aspectos logísticos. O termo "operacional" é compreendido como aquilo que viabiliza ou facilita a execução de outras etapas da investigação (Silva Filho & Barbosa, 2019). Verifica-se, por exemplo, a adequação da plataforma selecionada, o registro da entrevista – que, neste estudo, foi realizada de forma online – e o horário em que a entrevista ocorreu, dentre outras questões operacionais.

E, por fim, a dimensão representacional analisa as estratégias empregadas para descrever e comunicar os resultados da investigação, abordando os recursos utilizados pelo pesquisador na elaboração e apresentação do relatório final. Assim, o estudo piloto possibilita o desenvolvimento de narrativas claras, coerentes e adequadas ao público, sendo especialmente valioso para pesquisadores iniciantes aprenderem a comunicar ideias de forma objetiva e a elaborar o relatório final (Silva Filho & Barbosa, 2019).

Com base no exposto, conclui-se que a realização do estudo piloto constitui etapa fundamental para o sucesso da pesquisa qualitativa, pois permite avaliar e aprimorar múltiplas dimensões essenciais ao desenvolvimento do estudo principal. Por meio das análises, o piloto possibilita ajustes que aumentam a validade, a confiabilidade e a qualidade da investigação. Além disso, oferece ao pesquisador a oportunidade de refletir criticamente sobre seus procedimentos, instrumentos e formas de comunicação, promovendo maior rigor e clareza na condução e na apresentação dos resultados. Dessa forma, o estudo piloto não apenas fortalece a base científica da pesquisa, mas também contribui para a formação e o aprimoramento do pesquisador, especialmente em suas primeiras experiências investigativas. Ao ser analisada em conjunto com a orientadora, a entrevista da participante Poliana foi considerada adequada, não sendo necessárias modificações. O material encontrava-se em conformidade com as dimensões ética, metodológica, teórica e operacional, que correspondem aos aspectos iniciais e aos

procedimentos de coleta de dados da pesquisa. Diante disso, optou-se por incluir a entrevista piloto de Poliana na amostra final analisada.

Por fim, é importante ressaltar que o estudo seguiu o *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research* (COREQ) (Anexo C), a fim de assegurar a qualidade da pesquisa qualitativa (Souza et al., 2021).

## **2.5. Procedimentos de Análise de Dados**

Os dados foram analisados por meio da técnica de análise temática, uma ferramenta para identificar, analisar e reportar padrões (temas) em dados qualitativos. A análise temática não é ligada a uma corrente teórica específica, podendo, portanto, ser utilizada por meio de diversas teorias (Clarke et al., 2019)

Clarke et al. (2019) indicam seis fases para realizar a análise temática: (a) familiarizando-se com seus dados: transcrição e leitura exaustiva dos dados; (b) gerando códigos iniciais: codificação das características dos dados de forma sistemática em todo o conjunto, e coleta de dados relevantes para cada código; (c) buscando por temas: agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados; (d) revisando temas: verificação se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (nível 2), gerando um "mapa" temático da análise; (e) definindo e nomeando os temas: nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise, geração de definições e nomes claros para cada tema; (f) produzindo o relatório: última oportunidade para a análise, seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise (Clarke et al., 2019)

A análise de dados contou também com o suporte do software Requalify.ai (Martins et al., 2024), uma ferramenta baseada em inteligência artificial (IA) que utiliza modelos de linguagem de grande escala (*Large Language Models – LLMs*) com arquitetura *Generative Pre-*

*trained Transformer* (GPT). A ferramenta utilizada permite a automatização das transcrições das entrevistas, bem como a realização de análises de pesquisas qualitativas. A inteligência artificial utilizada é capaz de identificar categorias emergentes, tanto em entrevistas individuais quanto no conjunto total de entrevistas. Essas categorias podem ser utilizadas conforme sugeridas pelo sistema ou ajustadas pelo pesquisador, que também pode inserir novas categorias e descrições julgadas pertinentes à investigação. O software oferece, ainda, diversos recursos complementares que contribuem para a organização e aprofundamento da análise, como a elaboração de mapas conceituais, geração de nuvens de palavras, gráficos interativos e até mesmo a sugestão de artigos científicos relevantes para embasar a discussão teórica. Ressalta-se, contudo, que o uso da ferramenta não substitui o protagonismo do pesquisador: todas as decisões analíticas e interpretações dos dados permanecem sob responsabilidade da pesquisadora.

Para que o leitor compreenda como a análise temática de Clarke et al. (2019) dialoga com a ferramenta Requalify.ia (Martins et al., 2024), é necessário explicitar, de forma sucinta, o funcionamento da análise dentro da plataforma. Após o cadastro do usuário, o primeiro passo consiste na criação de um projeto, no qual o pesquisador insere todos os arquivos que serão analisados. A plataforma permite o *upload* de textos, imagens e vinhetas, além de oferecer a possibilidade de transcrição de áudios e vídeos. Com os arquivos adicionados, o pesquisador pode iniciar a análise, que pode ser feita individualmente (arquivo por arquivo) ou aplicada ao conjunto total do projeto (Martins et al., 2024).

O primeiro movimento analítico realizado pelo sistema é a descoberta de *tags*, etapa que corresponderia ao processo de identificação de códigos descrito por Clarke et al. (2019). Essa etapa pode ser conduzida manualmente – com o pesquisador criando suas próprias *tags*, nomeando-as e descrevendo-as – ou de forma automatizada, por meio da IA da plataforma, que identifica as *tags* emergentes no *corpus*. Também é possível combinar ambos os procedimentos,

utilizando inicialmente as sugestões da IA e, posteriormente, acrescentando *tags* manuais, configurando uma abordagem mista (Martins et al., 2024).

Com as *tags* identificadas, a etapa seguinte consiste em atribuí-las às sentenças do projeto. Assim como na fase anterior, essa atribuição pode ser realizada pela IA, de forma manual ou por meio de uma abordagem mista. A plataforma indica o grau de proximidade entre cada sentença e a *tag* correspondente, em uma escala de 0 a 1, sendo 1 o nível máximo de associação ao tema. A partir dessa classificação, o pesquisador pode selecionar as sentenças que efetivamente dialogam com a *tag* ou excluir aquelas que apresentam baixa pertinência temática (Martins et al., 2024).

A última etapa disponível na plataforma é a fusão de *tags*, que se aproxima da fase de revisão de temas proposta por Clarke et al. (2019). Nesse momento, o pesquisador revisita todas as *tags* identificadas – equivalentes aos códigos ou temas na análise temática – com a possibilidade de excluí-las, ajustá-las ou unificar aquelas que apresentam conteúdos semelhantes e que, portanto, podem ser integradas em uma temática mais ampla (Martins et al., 2024).

Portanto, observa-se que o pesquisador desempenha um papel ativo e indispensável em todas as etapas da análise, mesmo quando faz uso de recursos automatizados oferecidos pela ferramenta. As escolhas metodológicas – optar por procedimentos manuais, automatizados ou mistos – não apenas refletem os objetivos da pesquisa, mas também evidenciam a responsabilidade analítica do pesquisador em interpretar, revisar e validar os resultados produzidos pela IA. Assim, embora a plataforma ofereça suporte técnico e agilidade no tratamento dos dados, é o olhar crítico do pesquisador que garante a coerência, o rigor e a fidelidade interpretativa do processo de análise temática, assegurando que os temas emergentes estejam alinhados tanto ao *corpus* quanto ao referencial teórico adotado.

## **2.6. Considerações Éticas**

Este estudo seguiu as diretrizes estabelecidas na Lei 14.874 (Brasil, 2024b), as quais dispõem sobre a pesquisa com seres humanos e instituem o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Este projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE: 89617225.9.0000.5481) em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O referido Comitê é credenciado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, o que garante os direitos e deveres relativos à comunidade científica e aos participantes. Foi assegurado aos participantes o direito de escolher participar ou não da pesquisa, bem como de interromper a coleta de dados caso eles julgassem necessário ou não quisessem continuar participando, ainda que eles tenham consentido sua participação.

O presente estudo possui risco mínimo aos participantes. Caso o participante sentisse algum desconforto emocional ao responder as questões da pesquisa, ainda que isso não fosse esperado, o participante poderia entrar imediatamente em contato com a pesquisadora responsável (Michelli Chiarelli da Silva), que é Psicóloga, por e-mail: [michelli.cs1@puccampinas.edu.br](mailto:michelli.cs1@puccampinas.edu.br) e/ou telefone (19) 983063883, para que recebesse um suporte emocional.

### 3. Resultados e Discussão

Nesta seção, são apresentados os resultados e a discussão obtidos a partir dos dados coletados por meio do instrumento Entrevista Semiestruturada de Avaliação do Trabalho do Psicólogo com Projeto de Vida. A análise dos dados foi conduzida com base na análise temática de Clarke et al. (2019) com o suporte do software Requalify.ai (Martins et al., 2024). A organização desta seção segue os seguintes passos: primeiro, apresenta-se a caracterização dos participantes; em seguida, apresenta-se uma retomada dos objetivos da pesquisa e aos resultados relacionados a esses objetivos. Depois, apresenta-se uma visão mais ampla e geral da análise dos dados, iniciando pelo contexto da escola pública, seguida pelo da escola particular. Por fim, são discutidas as similaridades e diferenças entre os contextos educacionais, com uma análise detalhada *tag a tag*.

#### 3.1. Caracterização dos Participantes

As seguintes Tabelas (2, 3, 4 e 5) apresentam a caracterização dos participantes com os dados coletados por meio do Questionário de Dados Sociodemográficos para Psicólogos (Anexo A), que é dividido em dados pessoais, formação e experiência acadêmica e experiência profissional em Psicologia. Os dados serão apresentados a seguir.

##### **Tabela 2.**

*Dados Pessoais dos Participantes da Pesquisa*

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Cidade e Estado onde reside</b>	<b>Renda Média Mensal</b>	<b>Composição Familiar</b>
<b>Elisa</b>	29	Feminino	Brasileira	Campinas - SP	Mais de dois até cinco salários mínimos	Mãe e Pai
<b>Eliane</b>	35	Feminino	Brasileira	Penápolis - SP	Mais de dois até cinco salários mínimos	Mora só
<b>Eduarda</b>	37	Feminino	Brasileira	Estiva Gerbi - SP	Mais de um até dois salários mínimos	Esposo
<b>Emanuel</b>	55	Masculino	Brasileiro	Ituiutaba - MG	Mais de dois até cinco salários mínimos	Moro só
<b>Pâmela</b>	25	Feminino	Brasileira	Rio Claro - SP	Mais de dois até cinco salários mínimos	Mora só
<b>Poliana</b>	25	Feminino	Brasileira	Americana - SP	Mais de dois até cinco salários mínimos	Mãe e Pai
<b>Plínio</b>	31	Masculino	Brasileiro	Louveira - SP	Mais de cinco salários mínimos	Esposa e Filho
<b>Patrícia</b>	59	Feminino	Brasileira	Campinas - SP	Mais de cinco salários mínimos	Esposo

A Tabela 2 apresenta a caracterização dos oito participantes deste estudo, contendo informações pessoais como nome, idade, sexo, nacionalidade, local de residência, renda média mensal e composição familiar. Os nomes dos participantes foram alterados para preservar o sigilo e a confidencialidade da pesquisa. Para facilitar a compreensão do leitor, adotou-se o seguinte critério de identificação: nomes iniciados pela letra “E” correspondem aos participantes que atuam em escolas públicas (estaduais), enquanto nomes iniciados pela letra “P” referem-se aos participantes que trabalham em escolas particulares.

Observa-se que a maioria dos participantes é do sexo feminino (seis mulheres e dois homens) e todos possuem nacionalidade brasileira. As idades variam entre 25 e 59 anos. Em relação à localização geográfica, verifica-se uma concentração de participantes residentes no estado de São Paulo (sete dos oito respondentes), com apenas um participante de Minas Gerais (Ituiutaba). Entre as cidades paulistas citadas estão: Estiva Gerbi, Penápolis, Campinas, Rio

Claro, Americana e Louveira, ou seja, os participantes deste estudo estão distribuídos entre distintas regiões administrativas e metropolitanas.

As cidades de Campinas e Americana integram a Região Metropolitana de Campinas (RMC). O município de Louveira integra a Região Metropolitana de Jundiaí (RMJ) e, embora não pertença à Região Metropolitana de Campinas (RMC), encontra-se fisicamente próxima a esta. Já as cidades de Estiva Gerbi e Rio Claro, embora localizadas na Região Administrativa de Campinas, não integram formalmente nenhuma região metropolitana. Por fim, Penápolis está situada na Região Administrativa de Araçatuba, no noroeste do estado, representando a localidade mais distante do eixo metropolitano paulista. Já o município de Ituiutaba está situado na Região IV – Triângulo e Alto Paranaíba, localizada no centro-norte do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais, sendo o município geograficamente mais distante de Campinas entre os participantes do estudo. Essa distribuição geográfica evidencia certa diversidade regional dos participantes, abrangendo tanto centros urbanos consolidados quanto municípios de médio e pequeno porte.

Quanto à renda média mensal, nota-se que metade dos participantes (quatro) declarou possuir rendimento entre dois e cinco salários-mínimos. Dois participantes afirmaram receber mais de cinco salários-mínimos, um declarou renda entre um e dois salários-mínimos, e não há registros de rendas inferiores a esse valor.

No que se refere à composição familiar, a amostra apresenta diversidade: três participantes vivem sozinhos, dois residem com os pais, dois com o cônjuge, e um com esposa e filho. De modo geral, a amostra é composta por indivíduos adultos, economicamente ativos, majoritariamente do sexo feminino e residentes no estado de São Paulo, com níveis de renda predominantemente entre dois e cinco salários-mínimos e diferentes arranjos familiares.

### **Tabela 3.**

#### *Formação Acadêmica dos Participantes*

Nome	Curso de graduação	Ano de início	Ano de conclusão	Tipo de Universidade/ Faculdade	Especialização? Se sim, quais?	Mestrado ?	Doutorado?
<b>Elisa</b>	Psicologia	2015	2019	Privada	Terapia Cognitiva Comportamental	Não	Não
<b>Eliane</b>	Psicologia	2009	2014	Privada	S/R	S/R	S/R
<b>Eduarda</b>	Psicologia	2008	2012	Privada	Psicopedagogia. Psicologia Escolar. Terapia Cognitivo Comportamental. Ensino Estruturado a Autistas. Psicologia do Trânsito. Ensino Estruturado a Autistas	S/R	S/R
<b>Emanuel</b>	Psicologia	2013	2017	Privada	Psicologia Escolar e Educação Inclusiva com ênfase em superdotação e altas habilidades	Não	Não
<b>Pâmela</b>	Psicologia	2018	2023	Privada	S/R	Sim	S/R
<b>Poliana</b>	Psicologia	2018	2023	Privada	Psicologia Escolar	Não	Não
<b>Plínio</b>	Psicologia	2013	2018	Privada	Neuropsicologia	Não	Não
<b>Patrícia</b>	Psicologia	1984	1989	Privada	Psicopedagogia e Educação inclusiva	S/R	S/R

A Tabela 3 apresenta informações referentes à formação acadêmica dos oito participantes do estudo. Os participantes da pesquisa são todos graduados em Psicologia e cursaram a graduação em instituições privadas, com início da formação variando entre 1984 e 2018 e conclusão entre 1989 e 2023. Nota-se que a amostra contempla tanto profissionais com longa trajetória na área (como Patrícia, formada na década de 1980) quanto egressos recentes (como Pâmela e Poliana, formadas em 2023).

A maioria possui especializações relacionadas à Psicologia Escolar, Psicopedagogia ou áreas afins, o que indica um interesse em aprofundar-se na interface entre Psicologia e Educação. Dentre as especializações destacam-se Psicopedagogia, Psicologia Escolar, Terapia Cognitivo-Comportamental, Educação Inclusiva e Neuropsicologia. Apenas um dos participantes (Pâmela) relatou ter realizado mestrado, enquanto os demais declararam não possuir titulação *stricto sensu*.

**Tabela 4.**

*Experiência Acadêmica dos Participantes*

Nome	Disciplinas Psicologia Escolar que teve na graduação	Os aprendizados da disciplina teórica auxiliaram na prática atual?	De que maneira?	Fez estágio na área?	Aprendizados no estágio auxiliaram na prática atual?	Se sim, de que maneira?
<b>Elisa</b>	Psicologia desenvolvimento e teoria de aprendizagem; psicologia construtivista; psicologia sociointeracionista; psicologia escolar.	Sim	Conhecendo teorias da psicologia a respeito do desenvolvimento infantil e da adolescência.	Não	Não	S/R
<b>Eliane</b>	Não me lembro quais disciplinas foram e não estou com meu histórico escolar no momento	Sim	S/R	Não	S/R	S/R
<b>Eduarda</b>	Psicologia Escolar; Psicopedagogia	Sim	Desenvolvimento Infantil e da Adolescência, Saúde Mental	Não	Não	Não pois meu estágio foi realizado na parte organizacional e em clínica escola no contexto clínico
<b>Emanuel</b>	Psicologia Escolar, psicologia do desenvolvimento e teorias de aprendizagem,	Sim	Promovendo uma visão crítica da realidade educacional no Brasil e seus	Não	Sim	S/R

	psicologia construtivista, psicologia socio-interacionista, relações étnico raciais no Brasil, educação Inclusiva, técnicas de avaliação de inteligência, psicologia e políticas públicas		diversos desafios, conhecendo a estrutura do sistema de ensino, conhecendo seus atores.			
<b>Pâmela</b>	Psicologia Escolar e Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar	Sim	Sinto que me ajudam a pensar mais criticamente as questões do cotidiano escolar	Sim	Sim	Me ajudaram a adquirir ferramentas para atuação
<b>Poliana</b>	Apenas dois semestres da disciplina de Psicologia Escolar	Sim	O conhecimento teórico sobre desenvolvimento humano e tipos de pedagogias existentes	Sim	Sim	Fui estagiária onde hoje sou psicóloga escolar, portanto aprendi sobre o sistema educacional e a forma de me relacionar com os professores e responsáveis. Ajudaram para se ter uma vivência de como o profissional da psicologia poderia auxiliar com as dificuldades de aprendizagem e as demandas escolares
<b>Plínio</b>	Psicologia Escolar e educacional teórica e estágio prático na mesma disciplina	Sim	Idéias e manejo de situações na escola	Sim	Sim	Ajudaram para se ter uma vivência de como o profissional da psicologia poderia auxiliar com as dificuldades de aprendizagem e as demandas escolares
<b>Patrícia</b>	Não lembro, faz muito tempo, mas na universidade que estudei a gente fazia opção por uma área para se aprofundar e fazer mais horas de estágio	Sim	Formaram uma base	Sim	Não	O estágio que fiz em psicologia escolar foi por pouco tempo e está muito distante. Mas o estágio que fiz na pós em psicopedagogia foi mais significativo

e optei pela  
clínica

A Tabela 4 apresenta informações referentes à experiência acadêmica dos oito participantes do estudo. As disciplinas relacionadas à Psicologia Escolar variam entre os cursos, mas de modo geral incluem conteúdos sobre desenvolvimento humano, teorias de aprendizagem, educação inclusiva, relações étnico-raciais e políticas públicas educacionais. Alguns participantes, como Emanuel e Pâmela, destacaram que as disciplinas teóricas e os estágios supervisionados em Psicologia Escolar contribuíram para uma visão crítica do sistema educacional e para a compreensão dos desafios enfrentados pela escola contemporânea. Essas falas reforçam o quanto é fundamental que a formação na graduação ofereça aos futuros Psicólogos condições para escolher de maneira mais consciente sua área de atuação, permitindo que cheguem ao campo profissional conhecendo suas particularidades (Silva & Aquino, 2023). Isso envolve tanto um embasamento teórico sólido sobre as diferentes áreas da Psicologia, que ajuda na definição do caminho profissional, quanto experiências práticas de estágio supervisionado, que aproximem o aluno do cotidiano de trabalho e contribuam para uma atuação mais adequada às demandas do contexto escolhido (Silva & Aquino, 2023).

A maioria dos participantes afirmou que os aprendizados teóricos da graduação auxiliaram na prática profissional atual, especialmente no que se refere à compreensão do desenvolvimento infantil e adolescente, à análise crítica das questões escolares e à elaboração de estratégias de intervenção Psicológica em contextos educacionais. Os dados mostram que nem todos os participantes realizaram estágio supervisionado em Psicologia Escolar durante a graduação. Entre os que realizaram (como Pâmela, Poliana e Plínio), observa-se uma percepção positiva acerca da importância dessa vivência prática para a atuação profissional. Por exemplo, Poliana relatou que o estágio foi determinante para sua inserção atual como Psicóloga Escolar

na mesma instituição em que estagiou, demonstrando a relevância do estágio como ponte entre formação e atuação.

Por outro lado, profissionais como Patrícia e Eduarda destacaram que seus estágios foram direcionados a outras áreas (clínica e organizacional), o que limitou o aprendizado específico sobre a prática escolar, embora reconheçam que as bases teóricas adquiridas na graduação e nas especializações foram importantes para sua atuação posterior. Patrícia é a participante com formação mais antiga, concluída em 1989. Eduarda, embora também tenha se formado há algum tempo (em 2012), representa uma formação relativamente mais recente. Ferreira et al. (2024) em sua pesquisa com 3 psicólogas formadas nos anos de 2011, 2013 e 2014 no estado do Maranhão, essas participantes do estudo do autor tiveram disciplinas teóricas de Psicologia Escolar durante a graduação, mas não tiveram estágios supervisionados na área, assim como Eduarda que teve sua formação em anos próximos.

Historicamente, a formação em Psicologia no Brasil tem sido fortemente marcada pela predominância da clínica, resultando em uma não priorização da formação do Psicólogo Escolar (Oliveira-Menegotto & Fontura, 2015; Santos et al., 2020). Foi apenas em 2018 que o Conselho Federal de Psicologia (Conselho Federal de Psicologia, 2018) publicou o documento “Ano da Formação em Psicologia”, no qual revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia. Esse documento inclui uma seção específica sobre a organização dos estágios, reforçando a discussão da importância de uma formação acadêmica ampla, que possibilite ao estudante transitar por diferentes áreas da Psicologia e conhecer suas particularidades (Barreto et al., 2009; Silva & Aquino, 2023).

De modo geral, os dados indicam que a formação teórica em Psicologia Escolar foi considerada relevante por grande parte dos participantes, principalmente por possibilitar reflexões críticas sobre o contexto educacional e compreensão das dinâmicas de aprendizagem

e desenvolvimento. No entanto, a vivência prática (via estágio supervisionado) parece ser o fator que mais contribui para o desenvolvimento de competências profissionais nessa área.

Além disso, nota-se que a Psicologia Escolar ainda é uma área em consolidação dentro da formação em Psicologia, com diferenças significativas entre os currículos e as experiências práticas oferecidas pelas instituições ao longo das décadas, que por muitos teve grande ênfase na formação teórica e prática voltada para a clínica (Dias et al., 2014; Facci & Barreto, 2023; Ferreira et al., 2024; Guzzo et al., 2010; Oliveira-Menegotto & Fontura, 2015). As respostas dos participantes evidenciam a necessidade de uma formação mais integrada, que articule teoria e prática nos mais diversos campos de atuação do Psicólogo. Tal integração deve assegurar que o estudante desenvolva, de forma progressiva, competências conceituais e instrumentais, permitindo-lhe compreender a complexidade do contexto escolar, reconhecer suas demandas específicas e construir uma identidade profissional alinhada às exigências contemporâneas da Psicologia Escolar. A tabela 5 apresenta informações referentes ao perfil profissional dos participantes, descrevendo as etapas da educação em que atuam, o tempo de atuação na escola atual, o número de instituições em que exercem suas funções, a natureza administrativa das escolas (pública ou particular) e a carga horária semanal dedicada às atividades profissionais.

**Tabela 5.**

*Experiência Profissional dos Participantes*

Nome	Etapas da Educação em que atua	Há quanto tempo atua na escola? (em anos completos)	Em quantas escolas trabalha atualmente	Trabalha atualmente em escola	Quantidade de horas semanais trabalhadas na escola
<b>Elisa</b>	Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II; Ensino Médio;	2	Mais de duas escolas	Pública	30 horas
<b>Eliane</b>	Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II; Ensino Médio;	5 meses	Mais de duas escolas	Pública	30 horas
<b>Eduarda</b>	Ensino Fundamental II; Ensino Médio;	1	Mais de duas escolas	Pública	30 horas
<b>Emanuel</b>	Ensino Fundamental I; Ensino	4	Mais de duas escolas	Pública	30 horas

	Fundamental II;Ensino Médio;				
<b>Pâmela</b>	Ensino Médio;	S/R	Uma escola	Particular	44 horas
	Educação Infantil;Ensino Fundamental I;Ensino Fundamental II;Ensino Médio;				
<b>Poliana</b>	Ensino Fundamental I;Ensino Fundamental II;Ensino Médio;	4	Uma escola	Particular	25 horas
	Ensino Fundamental II;Ensino Médio;				
<b>Plínio</b>	Ensino Fundamental II;Ensino Médio;	1	Uma escola	Particular	Aproximadamente 1h
	Educação Infantil;Ensino Fundamental I;Ensino Fundamental II;				
<b>Patrícia</b>	Ensino Fundamental I;Ensino Fundamental II;	19	Uma escola	Particular	40 horas

Observa-se que a maioria dos participantes atua em diversas etapas da educação básica, especialmente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, o que demonstra uma atuação abrangente e voltada ao acompanhamento de adolescentes. Alguns profissionais, como Patrícia e Poliana, também desempenham funções na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, o que sugere uma inserção mais ampla nos diferentes segmentos escolares.

O tempo de atuação na escola atual varia amplamente entre os participantes: enquanto Eliane trabalha há cinco meses, Patrícia acumula 19 anos de experiência na mesma instituição. Essa diversidade evidencia trajetórias profissionais distintas, que vão desde a inserção recente no contexto escolar até a consolidação de uma carreira de longo prazo.

Em relação ao vínculo institucional, nota-se uma distribuição entre as redes pública e particular de ensino. Eduarda, Eliane, Elisa e Emanuel atuam em mais de duas em escolas públicas, simultaneamente. Durante as entrevistas, os participantes indicaram que trabalham com mais escolas do que respondido no questionário, sendo que Eduarda trabalha em 7, Eliane trabalha em 6, Elisa trabalha em 8 e Emanuel trabalha em 8, com uma carga horária semanal de 30 horas distribuídas entre essas escolas. Já Pâmela, Patrícia, Poliana e Plínio estão vinculados a escolas particulares, atuando em uma única instituição, mas com cargas horárias variadas, que vão de aproximadamente 1 hora semanal (no caso de Plínio) até 44 horas semanais (no caso de Pâmela).

De modo geral, os dados revelaram heterogeneidade nas condições de trabalho dos Psicólogos Escolares, tanto no que se refere à carga horária quanto ao número de escolas em que atuam. Essa configuração sugere a coexistência de diferentes formas de inserção profissional – algumas mais estáveis e institucionalizadas, outras marcadas pela itinerância e pela fragmentação das horas de trabalho, especialmente entre os profissionais da rede pública. Tal panorama reflete desafios recorrentes na consolidação do serviço de Psicologia Escolar no Brasil, como a multiplicidade de vínculos e a limitação de tempo disponível para o acompanhamento contínuo das demandas escolares.

Neste ponto é importante reconhecer que conquistar a adesão ao trabalho Psicológico dentro do contexto escolar constitui um desafio contínuo, que depende da construção de vínculos de confiança com educadores e estudantes (Andrada et al., 2019). Essa construção só se efetiva por meio de um diálogo constante e da explicitação transparente dos objetivos e fundamentos que orientam as práticas desenvolvidas (Andrada et al., 2019). Assim é relevante questionar a forma como o programa Conviva SP está estruturado no momento, colocando um Psicólogo para atender uma alta demanda, de até oito escolas no caso dos participantes entrevistados, dificultando a vinculação desse profissional com a comunidade escolar. Essa questão será aprofundada posteriormente, na análise das *tags* identificadas ao longo do estudo.

### **3.2. Análise Geral dos Objetivos**

A seção “Resultados” apresenta os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa, organizados de forma a responder diretamente aos objetivos propostos. Para isso, retoma-se os objetivos específicos, uma vez que o objetivo geral será contemplado a partir do conjunto dos resultados e da discussão por eles gerada. Assim, os objetivos específicos desta pesquisa foram: (a) investigar se os Psicólogos de escolas particulares e públicas estão participando na implementação do componente curricular Projeto de Vida (PV) e (b) em caso afirmativo, como esses Psicólogos estão trabalhando com este novo componente curricular.

No que se refere à implementação inicial do componente curricular PV por meio da reforma do Ensino Médio, os dados indicaram que nenhum dos participantes esteve envolvido nesse processo. A única participante que já trabalhava na escola à época da implantação é Patrícia. Contudo, ela relatou que, por se tratar de uma instituição bilíngue, a escola não possui uma disciplina específica de PV, situação semelhante à de Pâmela, que também atua em uma escola bilíngue. Nos dois casos, embora o PV não apareça como componente isolado, sua temática é abordada em disciplinas com outras denominações. Já Eduarda, Eliane, Elisa, Emanuel, Poliana e Plínio relataram que a disciplina PV está presente em ao menos uma das escolas em que atuam. Cabe destacar, entretanto, que nem todas as instituições nas quais Eduarda, Eliane, Elisa e Emanuel trabalham – dado que possuem vínculo com mais de uma escola – incluem o PV em sua matriz curricular. Ainda assim, nenhum desses participantes soube informar como ocorreu o processo de implementação, uma vez que não integravam as respectivas instituições no período inicial.

No que se refere ao cenário atual, observa-se que os Psicólogos vinculados ao programa Conviva SP e atuantes em escolas públicas estaduais relataram ter pouco contato com a disciplina PV. Embora alguns desenvolvam ações pontuais relacionadas ao tema, essas iniciativas não se configuram como participação direta na disciplina. Um exemplo é o caso de Eduarda, que descreveu: *“Eu tentei articular com uma faculdade aqui, pra vim fazer as palestras que a maioria das ações coletivas é a gente que faz de chamar, sabe um profissional, alguém pra eles irem conhecendo isso, até nesse sentido de superação, de vulnerabilidade”*

Para ela, a disciplina PV funciona como uma porta de entrada para articular, junto aos professores e à escola, diferentes demandas relacionadas ao desenvolvimento dos estudantes. Essa percepção aparece em sua fala: *“Então, o projeto de vida é uma porta de entrada para você trabalhar em conjunto ali com o professor e com os alunos nessa parte de desenvolvimento*

*ruim*”. Ainda assim, trata-se de um contato esporádico, uma vez que a participante não possui essa disciplina em sua carga horária.

Outros participantes relataram que seu contato com a disciplina ocorre sobretudo quando utilizam o horário de PV para atender demandas pontuais da escola. Esse uso do espaço evidencia uma flexibilização – e, em certa medida, uma desvalorização – do componente curricular, ao sugerir que intervenções Psicológicas podem ser realizadas apenas nesse momento, mas não nas demais disciplinas. Essa dinâmica pode ser observada nas falas de Eliane: “(...) *aula de de projeto de vida, então ele não é tão importante quanto o português e matemática então você pode usar né?*” e de Elisa: “*Mas é, não sou eu que ministro a aula em si, né? Aquela aula que é formada, que tá tudo certinho assim, não. Eu só vou com a minha ideia, meus projetos, faço minhas atividades, trago uma coisa nova, né? Diferente para eles*”.

O participante Emanuel relatou que procura estabelecer parcerias com os professores responsáveis pela disciplina PV: “(...) *como eu te falei, eu costumo buscar fazer parcerias com esses professores. Principalmente com projetos de orientação profissional, né?*”. Ele afirmou compreender que muitos docentes enfrentam dificuldades para trabalhar os conteúdos do componente, motivo pelo qual, sempre que possível, procura desenvolver ações de orientação profissional com os próprios professores, no sentido de capacitá-los para ministrar a disciplina, sendo a formação de profissionais uma prática que está de acordo com as possíveis atuações do Psicólogo Escolar (Conselho Federal de Psicologia, 2019a).

Os participantes que atuam em escolas particulares parecem manter um contato mais estreito com a disciplina PV. Patrícia relatou que, embora atualmente não seja mais responsável por ministrá-la, já assumiu essa função anteriormente – ainda que a disciplina, na escola em que trabalha, não receba a denominação de PV, mas aborde conteúdos relacionados à temática. Pâmela, por sua vez, também já ministrou uma disciplina equivalente, não em sua escola atual,

mas na instituição anterior em que trabalhava, onde compartilhava a condução das aulas com outro professor, mesmo que a disciplina possuísse outra nomenclatura.

Quanto à participante Poliana, ela relatou que, na escola em que trabalha, a disciplina era anteriormente ministrada por uma Psicóloga, mas atualmente está sob responsabilidade do professor de Filosofia. Embora não esteja à frente da disciplina, Poliana afirma acompanhar de perto as aulas, estabelecendo uma parceria com o docente: “(...) *eu conheço as atividades que ele aplica e a gente trabalha junto, na verdade*”. Por fim, Plínio relatou ter pouco envolvimento com o componente curricular. Ele possui contrato de apenas uma hora na escola, o que limita sua participação, e reconhece que há um professor específico responsável pelo PV. Apesar disso, comentou que já ministrou essa disciplina anteriormente em uma escola pública, onde atuava como docente do componente.

Com base nos relatos dos participantes, é possível concluir que a participação dos Psicólogos na implementação e no desenvolvimento do componente curricular PV ocorre de maneira heterogênea e, em grande parte, limitada. Nas escolas públicas observa-se uma atuação predominantemente pontual e indireta, marcada por ações esporádicas, uso ocasional do horário da disciplina para intervenções e parcerias pontuais com professores – evidenciando que esses Psicólogos não assumem protagonismo na condução do componente nem participam formalmente de sua estruturação.

Por outro lado, nas escolas particulares observa-se um nível mais elevado de envolvimento, com alguns Psicólogos já tendo ministrado disciplinas equivalentes ao PV ou atuando de forma colaborativa com os docentes responsáveis, ainda que nem sempre sob a nomenclatura oficial da disciplina. Essa dinâmica reforça a premissa de que a educação não pode ser concebida de maneira isolada: diferentes perspectivas e saberes são fundamentais para enfrentar os desafios contemporâneos (Barreto et al., 2009). Assim, embora haja iniciativas que tangenciam os objetivos do PV, a participação direta dos Psicólogos entrevistados em sua

implementação e operacionalização parece restrita, variando conforme o contexto institucional e as condições de trabalho de cada profissional.

Embora a conclusão referente aos objetivos específicos da pesquisa seja relativamente delimitada, as entrevistas revelaram conteúdos relevantes que extrapolam essa questão e merecem análise aprofundada. Esses elementos serão analisados a seguir por meio da análise temática (Clarke et al., 2019), realizada com o auxílio da ferramenta Requalify.ai (Martins et al., 2024), conforme já mencionado.

### **3.3. Análise Temática com suporte da plataforma Requalify.ai**

Dessa forma, a seguir apresentam-se os resultados das análises, bem como o percurso metodológico empregado em sua construção. Com o objetivo de compreender as diferentes realidades institucionais, optou-se por organizar a análise em três eixos: escolas públicas, escolas particulares e a articulação entre ambas.

Portanto, o percurso realizado no Requalify.ai (Martins et al., 2024) foi o seguinte: inicialmente, solicitou-se que a IA identificasse as *tags* existentes no documento para escolas públicas e, separadamente, para escolas particulares. Após a identificação, optou-se pela junção das *tags*, uma vez que as temáticas eram essencialmente as mesmas, embora tivessem recebido denominações diferentes.

Para a escola pública foram encontradas 21 *tags*, nomeadas pela própria IA, sendo elas: Conexão com a realidade dos alunos; Contribuição da Psicologia; Crítica à abordagem atual do Projeto de Vida; Crítica à abordagem superficial; Desafios da gestão escolar; Desconexão com a realidade dos alunos; Formação dos educadores; Formação insuficiente dos professores; Importância da conexão com a realidade; Importância da Psicologia no Projeto de vida; Importância do autoconhecimento e escuta ativa; Importância do projeto de vida; Necessidade de capacitação dos professores; Integração entre teoria e prática; Necessidade de formação e capacitação dos Educadores; Necessidade de formação específica; Necessidade reestruturação

do conteúdo; Papel do Psicólogo na educação; Papel dos profissionais qualificados e Psicólogos; Papel dos Psicólogos nas escolas; e Proposta de Psicólogos como facilitadores.

Já para a escola particular, a IA identificou 14 *tags*, sendo elas: Acolhimento emocional; Atividades práticas e engajamento; Conselho para educadores; Desafios de engajamento dos alunos; Desafios de engajamento e percepção dos alunos; Desafios na implementação; Impacto do projeto de vida; Impacto do Projeto de Vida no desenvolvimento pessoal; Importância da Escuta ativa; Importância do autoconhecimento; Integração de temas sociais e emocionais; Papel do Psicólogo na implementação; Papel dos profissionais qualificados; e Resistência e percepção dos alunos.

Em seguida, as *tags* foram inseridas em uma planilha para análise da pesquisadora. Embora a própria plataforma disponibilize um recurso de junção de *tags* por meio de IA, optou-se por realizar essa etapa manualmente, uma vez que ela exige uma análise mais crítica dos dados coletados e das descrições geradas pela IA. As descrições de todas as *tags* foram lidas e então categorizadas por cores, de acordo com sua proximidade semântica, e posteriormente agrupadas, resultando em uma única *tag* que abrangesse todas as demais. Para que o leitor possa compreender melhor o processo, apresenta-se uma tabela ilustrativa que o demonstra.

### **Tabela 6.**

#### *Processo de Junção das tags Indicadas pela IA*

<b>TAGS originais</b>	<b>TAGS que se conectam</b>	<b>Proposta para TAG final</b>
Resistência e percepção dos alunos	Resistência e percepção dos alunos	<b>Engajamento e Percepção dos Alunos</b>
Conselho para educadores	Desafios de engajamento e percepção dos alunos	
Papel do Psicólogo na implementação	Desafios de engajamento dos alunos	
Impacto do Projeto de Vida no desenvolvimento pessoal	Desafios na implementação	
Papel dos profissionais qualificados	Desconexão com a realidade dos alunos	<b>Conexão com a Realidade e Integração Prática</b>
Importância da Escuta ativa	Integração de temas sociais e emocionais	
Desafios de engajamento e percepção dos alunos	Importância da conexão com a realidade	

Integração de temas sociais e emocionais	Necessidade reestruturação do conteúdo	
Impacto do projeto de vida	Conexão com a realidade dos alunos	
Desafios na implementação	Atividades práticas e engajamento	
Atividades práticas e engajamento	Integração entre teoria e prática	
Desafios de engajamento dos alunos	Impacto do Projeto de Vida no desenvolvimento pessoal	<b>Impactos e Importância do Projeto de Vida</b>
Importância do autoconhecimento	Importância do projeto de vida	
Acolhimento emocional	Impacto do projeto de vida	
Integração entre teoria e prática	Papel do Psicólogo na implementação	<b>Atuação dos Psicólogos no Contexto Escolar</b>
Desafios da gestão escolar	Papel dos Psicólogos nas escolas	
Crítica à abordagem atual do Projeto de Vida	Papel do Psicólogo na educação	
Necessidade de formação e capacitação dos Educadores	Proposta de Psicólogos como facilitadores	
Papel dos psicólogos nas escolas	Papel dos profissionais qualificados e Psicólogos	
Importância do projeto de vida	Importância da Psicologia no Projeto de vida	
Importância da conexão com a realidade	Contribuição da Psicologia	
Formação insuficiente dos professores	Papel dos profissionais qualificados	
Desconexão com a realidade dos alunos	Importância da Escuta ativa	<b>Autoconhecimento, Escuta Ativa e Acolhimento</b>
Papel do Psicólogo na educação	Importância do autoconhecimento	
Necessidade de capacitação dos professores	Acolhimento emocional	
Importância da Psicologia no Projeto de vida	Importância do autoconhecimento e escuta ativa	
Necessidade reestruturação do conteúdo	Desafios da gestão escolar	<b>Desafios da gestão escolar</b>
Contribuição da Psicologia	Crítica à abordagem atual do Projeto de Vida	<b>Críticas à Abordagem do Projeto de Vida</b>
Formação dos educadores	Crítica à abordagem superficial	
Conexão com a realidade dos alunos	Necessidade de formação e capacitação dos Educadores	<b>Formação e Capacitação dos Educadores</b>
Proposta de Psicólogos como facilitadores	Formação insuficiente dos professores	
Crítica à abordagem superficial	Necessidade de capacitação dos professores	
Necessidade de formação específica	Necessidade de formação específica	
Papel dos profissionais qualificados e Psicólogos	Formação dos educadores	
Importância do autoconhecimento e escuta ativa	Conselho para educadores	<b>Orientações e Recomendações para profissionais que lecionam Projeto de Vida</b>

Como mencionado anteriormente, é possível observar a similaridade entre o processo realizado na plataforma Requalify.ia (Martins et al., 2024) e o passo a passo proposto por Clarke et al. (2019), na qual se inicia a análise pela nomeação dos códigos, depois temas potenciais e, por fim, os temas finais que, no caso desta pesquisa, foram nove temas/*tags* finais que serão listados nesse momento em ordem alfabética: Autoconhecimento, Escuta Ativa e Acolhimento; Conexão com a Realidade e Integração Prática; Contribuições da Psicologia para a Educação; Críticas à abordagem do Projeto de Vida; Desafios da Gestão Escolar; Engajamento e Percepção dos Alunos; Formação e Capacitação dos Educadores; Impactos e Importância do Projeto de Vida; e Orientações e Recomendações para profissionais que lecionam Projeto de Vida.

As descrições finais de cada *tag* foram formuladas pela pesquisadora por meio da junção da descrição de cada *tag* original – sendo essas descrições originais geradas pela ferramenta –, de forma a abranger a ideia principal daquele conjunto de *tags*. Elas são importantes porque, além de informarem ao leitor o que cada *tag* representa, também servem como base para que a IA realize buscas no documento. Em outras palavras, a IA utiliza a descrição da *tag* para localizar falas dos participantes que a exemplifiquem. As descrições das *tags* finais que foram inseridas manualmente na plataforma são apresentadas a seguir.

Autoconhecimento, Escuta Ativa e Acolhimento: A centralidade do autoconhecimento no componente destaca a importância de criar espaços em que os estudantes possam compreender suas próprias trajetórias e projetar caminhos futuros de forma consciente. Para que esse processo seja realmente significativo, a escuta ativa e o acolhimento emocional são apontados como elementos indispensáveis, pois favorecem um ambiente colaborativo, acolhedor e propício à reflexão. Esses aspectos fortalecem o vínculo com os alunos, ampliam sua motivação e tornam o Projeto de Vida mais relevante para suas experiências e necessidades.

**Conexão com a Realidade e Integração Prática:** A abordagem atual do componente curricular Projeto de Vida pode ser percebida como superficial por desconsiderar as realidades de vulnerabilidade vividas pelos estudantes. Para que tenha impacto real, seu conteúdo precisa dialogar com o cotidiano dos alunos, integrando temas de convivência, consentimento, identidade e desenvolvimento emocional. Estratégias práticas que favoreçam a reflexão sobre a própria trajetória também ampliam o engajamento. Uma reestruturação que una conhecimento escolar, experiências concretas e práticas psicológicas pode tornar o aprendizado mais significativo e efetivo.

**Contribuições da Psicologia para a Educação:** A participação de profissionais da área da Psicologia é vista como indispensável para qualificar a implementação do componente, oferecendo um olhar sensível, acolhedor e tecnicamente preparado para lidar com as demandas emocionais, sociais e relacionais dos estudantes. Esses profissionais podem fortalecer vínculos, mediar dinâmicas de grupo, apoiar educadores e garantir um ambiente mais seguro e significativo. Sua atuação é apontada como uma forma de tornar o conteúdo mais profundo, promover bem-estar e enriquecer a experiência dos alunos dentro do Projeto de Vida.

**Críticas à abordagem do Projeto de Vida:** Os participantes concordam que o componente, em sua forma atual, carece de profundidade e pouco dialoga com as realidades dos estudantes, sobretudo daqueles em situações de vulnerabilidade social. Essa desconexão limita a reflexão crítica e reduz o potencial de aprendizagem significativa, evidenciando a necessidade de uma reestruturação que torne o conteúdo mais relevante, contextualizado e útil para a vida dos alunos.

**Desafios da Gestão Escolar:** É mencionada a necessidade de articulação com a gestão escolar para que as atividades do Projeto de Vida sejam efetivas, ressaltando que a falta de apoio da gestão pode limitar a implementação do componente.

**Engajamento e Percepção dos Alunos:** A baixa percepção de relevância do componente Projeto de Vida entre os estudantes gera resistência, desmotivação e, em muitos casos, a transformação das aulas em momentos pouco produtivos, distantes das reflexões esperadas. A falta de engajamento é apontada como um desafio central, reforçando a necessidade de que o conteúdo seja mais conectado às realidades, interesses e expectativas dos alunos. Quando essa aproximação não ocorre, o potencial formativo do Projeto de Vida se enfraquece, comprometendo a profundidade das aprendizagens e a efetividade de sua implementação.

**Formação e Capacitação dos Educadores:** A ausência de uma formação específica e consistente para quem conduz o componente Projeto de Vida compromete a qualidade das práticas pedagógicas e dificulta a abordagem de temas sensíveis que são centrais ao desenvolvimento dos estudantes. Muitos educadores não dispõem das ferramentas necessárias para trabalhar questões emocionais, sociais e de convivência, o que fragiliza o engajamento da turma e a conexão com suas realidades. Uma capacitação mais robusta e direcionada é apontada como essencial para qualificar o ensino, fortalecer o vínculo com os alunos e garantir um tratamento mais responsável e significativo desses conteúdos.

**Impactos e Importância do Projeto de Vida:** O componente curricular Projeto de Vida pode criar um espaço de acolhimento e reflexão que favorece o desenvolvimento socioemocional, o sentimento de pertencimento e a construção de metas pessoais e profissionais. Quando bem conduzido e conectado à realidade dos estudantes, pode estimular a formulação de projetos de futuro e contribuir para a superação de vulnerabilidades. Apesar dos desafios para sua plena efetivação, seu potencial transformador é destacado pelos participantes.

**Orientações e Recomendações para profissionais que lecionam Projeto de Vida:** Os entrevistados fornecem seus conselhos aos profissionais que assumirão o componente curricular Projeto de Vida, tendo em destaque a importância de ouvir os alunos e estar aberto a

suas contribuições, sendo um conselho fundamental para professores e Psicólogos que atuam no Projeto de Vida, para que promovam um ambiente de aprendizado colaborativo.

A partir das *tags* finais e de suas descrições, solicitou-se à plataforma que identificasse, nos dados coletados, os trechos de falas dos participantes que ilustrassem cada tema. Em seguida, a pesquisadora revisou esses trechos, mantendo aqueles que faziam sentido, excluindo os que não eram coerentes e acrescentando novos trechos que a IA não conseguiu identificar. Ao todo, o trabalho feito pela ferramenta em conjunto com o da pesquisadora resultou em 200 trechos relacionados às nove *tags* finais no conjunto de dados das escolas públicas e 197 trechos no conjunto das escolas particulares. A partir deste ponto, os resultados são apresentados em subseções, seguindo essa mesma lógica: primeiro serão expostos os resultados referentes à escola pública estadual e, posteriormente, aqueles relativos à escola particular.

### 3.3.1. Resultado das Escolas Públicas Estaduais

Os resultados que serão apresentados são relevantes e exigem uma análise aprofundada. No entanto, essa discussão será desenvolvida de forma detalhada no subtópico “Similaridades e Diferenças entre Contextos Educacionais”, no qual cada *tag* será examinada individualmente. Dessa forma, optou-se por reservar o diálogo com a literatura para aquela seção, que permite uma abordagem mais minuciosa e contextualizada dos achados. Portanto, neste subtópico, serão apresentados apenas os resultados, sem articulação com os referenciais teóricos.

A seguir, apresenta-se uma tabela contendo as *tags*, a quantidade de trechos em que cada uma aparece nas entrevistas das escolas estaduais e dois exemplos de falas que as ilustram.

**Tabela 7.**

*Tags por Escolas Estaduais e Exemplos*

<i>Tags</i>	Quantidade de exemplos atribuídos	Exemplos
-------------	-----------------------------------	----------

---

<b>Contribuições da Psicologia para a Educação</b>	42	<b>Emanuel:</b> "Então eu vejo isso, que que é um caminho bom pra gente trabalhar, é é pegar o que que a pessoa vive no dia a dia dela e o que que esse projeto de vida pode fazer pra pra ajudar essa pessoa a compreender o que é que ela está vivendo? Que mundo ela vive? O que que, de onde ela está vindo, pra onde ela quer ir, né?" <b>Elisa:</b> "Tipo também, o que que você quer pro pro amanhã tudo, então, tudo isso acaba englobando uma área que a gente estuda muito, né? Dentro da psicologia eu acho que acaba que a gente tem mais é conhecimento científico para falar sobre isso, agregar. Talvez até ter uma pessoa para dar essas formações, né?"
<b>Impactos e Importância do Projeto de Vida</b>	31	<b>Elisa:</b> "Eu acho que impacta quando eles têm em essa noção do que, de quando aquele conteúdo faz diferença de fato para eles quando é alguma atividade que realmente represente a realidade deles, é uma, é uma questão que traz ali para eles um pensamento crítico. O que que eles querem ser, o que que eles querem fazer, né?" <b>Emanuel:</b> "Então, e aí é aquela coisa, o professor não tem habilidade para trabalhar, e, e o impacto fica assim, fica... é... mais um, chega a ser mais um peso do que um um um um contribuição para o desenvolvimento, né?"
<b>Conexão com a Realidade e Integração Prática</b>	27	<b>Eduarda:</b> "(...) mas acho que a sua maioria vai ser o aquele momento que eles vão conseguir olhar pra si diante dessas vulnerabilidades que eles que eles vão ter ali, sabe de desenvolvimento, quanto pessoa de sujeito." <b>Elisa:</b> "mas talvez ser trabalhado de uma forma mais concreta ali, com eles, conhecendo mais a demanda da escola, entendendo como fazer isso de uma forma que dê certo, acho que faria mais sentido, porque para eles viram uma área, uma aula várzea, porque fica falando de temas que às vezes para eles nem não estão nem aí. Então acho que é um tema muito importante, mas que eles precisam entender a importância disso antes de qualquer de for... de qualquer coisa"

---

---

<b>Críticas à abordagem do Projeto de Vida</b>	24	<b>Emanuel:</b> "(...) Aí a gente vai entrando na questão da patologização da vida, da medicalização e entre outras, entre outras coisas também. Então eu acho que minha principal crítica é essa, se a gente conseguisse um currículo que fosse no sentido de trabalhar, o qual que é o sentido? De de de criar uma visão, é de vida ou de fazer leitura de mundo através das disciplinas, né, matemática, ou a língua portuguesa, a Geografia, a história e outras..." <b>Eliane:</b> "Por mais que eu conheço esse professor, eu acho o trabalho dele muito legal, mas não como no projeto de vida. É, mas aí como? Sabe, não tem formação pra isso aí pode ter muitas demandas serem, ah, não serem trabalhadas de forma correta, né?"
<b>Formação e Capacitação dos Educadores</b>	22	<b>Elisa:</b> "Se tiver (formação) bem pouca, a gente percebe que tem algumas formações na diretoria de ensino né, para alguns professores, mas é muito raro os professores irem para lá e já me falaram isso, é... vários professores já me procuraram para falar..." <b>Emanuel:</b> "Porque é, eu vejo a dificuldade aí dos, dos professores, eles ficam totalmente é, ficam totalmente perdidos, mesmo que eles tenham componente curricular e, e tenham, tenham às vezes plano de curso pra poder executar, seguir, é... vamos dizer assim, é base, mas é aquela questão do manejo, né? Não só do conteúdo, mas da questão do do, do manejo das turmas (...)"
<b>Engajamento e Percepção dos Alunos</b>	20	<b>Elisa:</b> "Então tudo isso quando mexe nesse lugar dá o impacto. Mas não é o o que sempre acontece, né? Na maioria das vezes, a gente já vê uma dificuldade dos estudantes ali de querer estudar, de querer já se dedicar ao estudo em si em geral, mas quando traz uma matéria que não tem talvez uma nota, né?" <b>Emanuel:</b> "Pra eles é uma matéria inútil. Eles sempre falam isso, assim, eles trazem como matéria assim que não tem necessidade, que não fazem nada e isso é em quase todas as escolas."

---

<b>Autoconhecimento, Escuta Ativa e Acolhimento</b>	14	<b>Eliane:</b> "Como integral, né? De acolher, estar preparada para acolher, para ouvir, para sabe? E aí, também preparado para lidar com a rejeição de você propor uma atividade e aí acharem desinteressante você conseguir propor atividades" <b>Elisa:</b> "(...) De que minha identidade, identidade que eu estou dentro dos grupos, tudo faz diferença pra gente continuar seguindo o caminho que a gente quer. Acho que é isso."
<b>Orientações e Recomendações para profissionais que lecionam Projeto de Vida</b>	14	<b>Eduarda:</b> "Entender que também tem essa, nem tudo é igual para todos, né? Vai ser o pessoal que o sol vai nascer para todo mundo, vai, mas vai ter gente com protetor, boné, óculos, camiseta ali de proteção solar e de repente tem alguém sem camisa e descalço ali do seu lado, sabe?" <b>Elisa:</b> "Pesquisar um pouquinho mais sobre a questão de dos alunos, se identificar um pouquinho melhor com eles. Tudo isso vai fazendo diferença para para conseguir ir evoluindo com eles, esses, esses projetos que vão acontecendo, né?"
<b>Desafios da Gestão Escolar</b>	6	<b>Eduarda:</b> "Agora já faz 1 ano, mas teve tempo que a gente não tinha nem lugar para você sentar se você chegasse numa escola, porque você roda, né? Em várias, então você não tem a pertença, seria uma pertença até profissional." <b>Eliane:</b> "(...) também está bem articulado com a gestão, porque se não tiver essa participação, essa, esse apoio da gestão a gente acaba não conseguindo fazer nada."

A primeira *tag* mais encontrada nas escolas estaduais, “Contribuições da Psicologia para a Educação”, reúne 42 trechos em que os participantes destacam como a Psicologia pode auxiliar no trabalho com PV. As falas destacadas como exemplos mostram a importância de considerar o cotidiano dos estudantes, ajudando-os a compreender o mundo em que vivem, de onde vêm e para onde desejam ir. Também é ressaltado que a Psicologia oferece conhecimento científico que pode agregar às discussões e possibilitar que profissionais preparados contribuam com o processo formativo.

A segunda *tag*, “Impactos e Importância do Projeto de Vida”, com 31 trechos, aborda percepções sobre como a disciplina afeta os estudantes quando os conteúdos fazem sentido para

eles e dialogam com sua realidade, estimulando pensamento crítico sobre quem querem ser e o que querem fazer. Ao mesmo tempo, aparece a ideia de que a falta de habilidade do professor de lidar com questões que surgem na disciplina pode transformar o PV em mais um peso, reduzindo seu potencial de contribuição para o desenvolvimento dos alunos.

Vale destacar que nas categorias anteriores alguns pontos levantados encaixam também na próxima categoria, a “Conexão com a Realidade e Integração Prática”, que contém 27 trechos, na qual são apresentados relatos sobre a relevância de trabalhar o PV de maneira concreta, considerando as vulnerabilidades dos estudantes e a demanda específica de cada escola. As falas indicam que, sem essa conexão, a disciplina pode se tornar desinteressante, especialmente quando aborda temas que não despertam atenção dos jovens. Há a compreensão de que, embora o tema seja importante, os alunos precisam entender seu significado para que o trabalho faça sentido.

A quarta *tag*, “Críticas à Abordagem do Projeto de Vida”, com 24 trechos, aponta questionamentos sobre a forma como a disciplina tem sido conduzida. Entre as críticas, surge a menção à patologização e à medicalização da vida, além da percepção de que, sem formação adequada, muitas demandas podem não ser trabalhadas corretamente. Os participantes apontam que a disciplina pode trazer bons impactos, mas que ainda precisa de uma abordagem mais sólida e conectada com as vulnerabilidades dos estudantes.

A quinta *tag*, “Formação e Capacitação dos Educadores”, com 22 trechos, reúne falas que destacam a escassez de formações voltadas ao PV. Os participantes mencionam que, embora existam algumas iniciativas na diretoria de ensino, alguns professores não participam e que, ainda assim, é um curso que não aprofunda o manejo necessário de questões que surgem no dia a dia. Também é relatado que muitos docentes se sentem perdidos, mesmo quando possuem planos de curso, especialmente no que diz respeito ao manejo das turmas e do próprio conteúdo.

Na categoria “Engajamento e Percepção dos Alunos”, que reúne 20 trechos, aparecem observações sobre a dificuldade dos estudantes em se envolverem com os estudos de modo geral. Essa dificuldade aumenta quando se trata de uma disciplina que, segundo eles, não tem nota e muitas vezes parece não ter utilidade prática. As falas indicam que, em muitas escolas, o componente curricular Projeto de Vida é visto pelos alunos como uma matéria desnecessária.

A temática “Autoconhecimento, Escuta Ativa e Acolhimento”, com 14 trechos, aborda a necessidade de que o trabalho com PV envolva acolhimento dos alunos que estão ali, preparo para ouvir e disposição para lidar com possíveis rejeições às atividades propostas. Os relatos também destacam o diálogo entre a noção de identidade do próprio responsável pela disciplina e a identidade dos estudantes, e que a inserção nos grupos influencia diretamente o caminho que desejam seguir.

A *tag* “Orientações e Recomendações para profissionais que lecionam Projeto de Vida”, que também conta com 14 trechos, reúne sugestões relacionadas à compreensão das diferenças entre os alunos e à importância de conhecê-los melhor, bem como ter um senso crítico de que a realidade de cada aluno ali é diferente, que alguns terão mais recursos, enquanto outros estão em um estado de vulnerabilidade maior. As falas indicam que essas atitudes contribuem para a evolução das atividades desenvolvidas ao longo do PV.

Por fim, a *tag* “Desafios da Gestão Escolar”, com 6 trechos, apresenta dificuldades enfrentadas nas instituições, como a ausência de um espaço fixo para trabalho e a falta de pertencimento profissional quando o educador circula por várias escolas. Também é apontado que a articulação com a gestão é fundamental, pois sem seu apoio o trabalho não avança.

### **3.3.2 Resultado das Escolas Particulares**

Assim como no subtópico anterior, este apresentará apenas os resultados, sem articulação com a literatura, reservando a discussão para a seção “Similaridades e Diferenças entre Contextos Educacionais”. A seguir, apresenta-se uma tabela contendo as *tags*, a

quantidade de trechos em que cada uma aparece nas entrevistas das escolas particulares e dois exemplos de falas que as ilustram.

### **Tabela 8.**

#### *Tags por Escolas Particulares e Exemplos*

<i>Tags</i>	<b>Quantidade de exemplos atribuídos</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Contribuições da Psicologia para a Educação</b>	35	<b>Pâmela:</b> "Eu acho que pode ajudar muito assim, eu acho que pode ser uma ótima forma de justamente é, ter esse olhar da psicologia para identificar quais são as demandas prevalentes e formular, juntamente com professora, se não assumir a disciplina para é... consegui trazer, trazer as, as questões que são muitas vezes individuais, mas pro grupo, né?" <b>Patrícia:</b> "(...) o Psicólogo vai tá ainda mais preparado para essa escuta, né, eu acho, pra levar as atividades, e para essa escuta, para o acolhimento, de uma maneira geral acho que é, que ele aproveite muito essa experiência e dedique ao máximo para desenvolver o autoconhecimento desses alunos."
<b>Impactos e Importância do Projeto de Vida</b>	34	<b>Pâmela:</b> "então foi um momento assim, de, de fortalecimento ali do aluno, sabe? Não teria isso, nenhuma matéria de sei lá, de Geografia ou de literatura necessariamente, né?" <b>Plínio:</b> "Eu acho que tem um impacto muito, muito bacana naqueles que a gente consegue, né? Construir esse projeto, isso tem um impacto pra vida."

---

<b>Engajamento e Percepção dos Alunos</b>	30	<b>Poliana:</b> "(...) existe bastante falta de interesse, pelo menos no colégio em que eu trabalho por ser um colégio conteudista, que visa a aprovação do vestibular, os alunos eles muito gostariam de que essa disciplina fosse trocada por matemática, por física, química (...)" <b>Plínio:</b> "eles (alunos) vieram se queixar, falar, “olha, a gente tem aqui essa disciplina, eu acho que é uma disciplina muito importante” aí eles pegaram lá no armário, a apostila, a apostila, até bem completa assim e “olha aqui, ó, os professores não passam, a gente tem aqui um monte de coisa que a gente poderia estar trabalhando, já está praticamente no final do ano e os professores não utilizam desse espaço pra gente poder pensar sobre isso”. Então, aqueles que se interessam sentem muita falta e cobram isso e outros não tem esse interesse, mas é o trabalho do educador, é o trabalho do Psicólogo, né? De poder instigar isso."
<b>Conexão com a Realidade e Integração Prática</b>	30	<b>Pâmela:</b> "Eles não vão te ouvir assim, o vínculo com o adolescente é, seja de 12 ou de 16 anos, ele é muito pela identificação também, então eu acho que demanda um esforço emocional de você realmente querer se expor minimamente." <b>Plínio:</b> "(...) tem que ser essa troca, tem que ser bem dinâmico, tem que ser fluido, se não, não... O aluno não vai se envolver, o aluno não vai se interessar, não tem como."
<b>Autoconhecimento, Escuta Ativa e Acolhimento</b>	22	<b>Poliana:</b> "Que cuide de si mesmo, porque pouco adianta você estar na frente de 35 alunos falando sobre como planejar, planejar a sua vida, como gerir o seu projeto de vida, como identificar sonhos, perspectivas, desejos... Sendo que ele mesmo não fez isso com a própria vida. Então meu conselho é cuidar de si mesmo." <b>Patrícia:</b> "(...) o Psicólogo vai tá ainda mais preparado para essa escuta, né, eu acho, pra levar as atividades, e para essa escuta, para o acolhimento, de uma maneira geral acho que é, que ele aproveite muito essa experiência e dedique ao máximo para desenvolver o autoconhecimento desses alunos."

---

<p><b>Formação e Capacitação dos Educadores</b></p>	16	<p><b>Plínio:</b> "Não sei te dizer se teve, mas duvido muito que tenha, porque é como eu te disse, não está sendo feito nada praticamente, né?" <b>Pâmela:</b> " (...) não, não... uma formação tipo de formação de educadores de projeto de vida, mas ele tem sim licenciatura e é uma formação de psicanálise."</p>
<p><b>Críticas à abordagem do Projeto de Vida</b></p>	16	<p><b>Pâmela:</b> "Eu vejo muito potencial assim nessa matéria, mas eu acho que tem muitos, muito chão ainda para que ela seja, é, efetivada assim como como matéria melhor, assim." <b>Poliana:</b> "É... eu não acho que é uma disciplina que a geração atual goste ou se identifique, é... porque a fala que a gente tem com frequência é “eu ainda não sei o que eu vou comer semana que vem, como eu vou saber o que que eu quero pro lado da minha vida?”"</p>
<p><b>Orientações e Recomendações para profissionais que lecionam Projeto de Vida</b></p>	14	<p><b>Pâmela:</b> "De se conectar com eles. Eu procurar, por exemplo, jogos, dinâmicas, é... temas que eles usam, as gírias que eles usam (...)" <b>Patrícia:</b> "Ai, eu acho que, é, sempre estudar, pesquisar, se atualizar, e principalmente ouvir muito, ouvir muito os alunos, é, eu acho que não, não ter a expectativa de chegar achando que, que ele vai conduzir a aula, que a aula vai ser do jeito que ele espera, porque as vezes a gente pensa em fazer uma coisa, mas surge outra e os alunos também eles podem colaborar muito com aquilo que a gente leva, né, as experiências deles, as vezes as ideias deles, agregam bastante"</p>
<p><b>Desafios da Gestão Escolar</b></p>	0	Tema não mencionado

A tag “Contribuições da Psicologia para a Educação”, que reúne 35 trechos, destaca falas sobre como o olhar Psicológico pode ajudar na identificação de demandas e na formulação de estratégias junto aos professores. Os relatos também mencionam que o Psicólogo está mais preparado para realizar escuta, acolhimento e auxiliar no desenvolvimento do autoconhecimento dos alunos.

A tag “Impactos e Importância do Projeto de Vida”, com 34 trechos, inclui falas que abordam momentos de fortalecimento do aluno e apontam que esse tipo de experiência não

costuma aparecer em outras matérias. Também se afirma que o componente curricular PV pode gerar um impacto significativo na vida daqueles com quem se consegue construir esse processo.

Em “Engajamento e Percepção dos Alunos”, que reúne 30 trechos, são apresentados relatos sobre a falta de interesse de muitos estudantes, especialmente em escolas com foco forte no vestibular. Também aparecem exemplos de alunos que reconhecem a importância da disciplina, mas sentem que ela não está sendo trabalhada como deveria. As falas mostram que alguns estudantes cobram mais dedicação dos professores, enquanto outros não demonstram interesse, cabendo ao responsável da disciplina instigar essa participação.

A categoria “Conexão com a Realidade e Integração Prática”, também com 30 trechos, traz falas sobre a importância do vínculo com o adolescente, que pode depender da identificação e do esforço emocional de quem conduz a disciplina. Os relatos destacam que o trabalho precisa ser dinâmico e baseado em troca, pois, sem isso, o aluno não se envolve nem se interessa.

Em “Autoconhecimento, Escuta Ativa e Acolhimento”, que reúne 22 trechos, são apresentados conselhos sobre a importância de cuidar de si mesmo antes de conduzir discussões sobre planejamento e gestão da vida. Também é mencionado que o Psicólogo está mais preparado para realizar escuta e acolhimento e para incentivar o desenvolvimento do autoconhecimento dos alunos.

A *tag* “Formação e Capacitação dos Educadores”, com 16 trechos, mostra dúvida do participante Plínio sobre a existência de formações específicas para educadores de PV, o participante em questão passa apenas uma hora na instituição e destaca, em outros trechos, a insatisfação dos próprios alunos em relação a condução da disciplina, gerando assim a sua dúvida. Há também menção a um caso em que o profissional possui licenciatura e formação em psicanálise, mas não formação específica para a área.

Em “Críticas à abordagem do Projeto de Vida”, que também conta com 16 trechos, os relatos indicam que a matéria possui potencial, mas ainda precisa avançar muito para se tornar

mais efetiva. Há também observações de que a disciplina não é bem aceita pela geração atual, que muitas vezes afirma não saber nem mesmo questões básicas do cotidiano, o que dificulta pensar em planos para o futuro.

A *tag* “Orientações e Recomendações para profissionais que lecionam Projeto de Vida”, com 14 trechos, reúne sugestões como a necessidade de conexão com os alunos, uso de jogos, dinâmicas, temas e gírias que fazem parte do universo deles. Também se destaca a importância de estudar, pesquisar, ouvir os alunos e manter abertura para mudar a aula conforme a participação deles, já que as experiências e ideias dos estudantes podem contribuir bastante.

Por fim, a categoria “Desafios da Gestão Escolar” aparece com zero exemplos, indicando que o tema não foi mencionado nas falas analisadas, ou seja, por Psicólogos da rede privada de ensino.

### **3.4. Similaridades e Diferenças entre Contextos Educacionais**

As primeiras similaridades e diferenças observadas entre os contextos analisados referem-se à quantidade de trechos destacados em cada *tag*. Assim, inicialmente realiza-se uma análise geral das *tags* conforme sua relevância – daquelas com maior número de trechos destacados para as com menor quantitativo – considerando ambas as escolas. Em seguida, apresenta-se uma análise um pouco mais detalhada e articulada com a literatura, examinando cada *tag* individualmente, dispostas em ordem de relevância (frequência).

Nos dois primeiros temas – “Contribuições da Psicologia para a Educação” e “Impactos e Importância do Projeto de Vida” – observa-se que, embora as quantidades variem, a ordem de destaque é a mesma tanto na escola pública quanto na particular. Como a entrevista foi a mesma para ambos os contextos, falar sobre as *tags* também significa reconhecer a relevância que cada uma assume em cada ambiente. Assim, quando uma *tag* aparece com maior frequência em um contexto, é possível inferir que essa temática possui maior importância naquele cenário específico. A partir disso, tornam-se mais evidentes as diferenças entre os contextos.

Enquanto na escola pública as próximas *tags* que surgem com mais frequência são “Conexão com a Realidade e Integração Prática” e “Críticas à abordagem do Projeto de Vida”, na escola particular elas correspondem a “Engajamento e Percepção dos Alunos” e “Conexão com a Realidade e Integração Prática”. Isso indica uma similaridade nos temas abordados, ainda que atravessados por realidades distintas. Nas escolas públicas, a discussão aparece mais ligada às vulnerabilidades da comunidade escolar, enquanto na escola particular a ênfase recai sobretudo em como os conteúdos fazem sentido para o adolescente individualmente, sem necessariamente envolver uma dimensão social mais ampla.

As duas *tags* seguintes na escola pública são “Formação e Capacitação dos Educadores” e “Engajamento e Percepção dos Alunos”, enquanto na escola particular aparecem “Autoconhecimento, Escuta Ativa e Acolhimento” e “Formação e Capacitação dos Educadores”. Nota-se uma aproximação entre os contextos no que diz respeito à posição ocupada pela formação dos educadores. No caso da escola pública, o engajamento dos alunos surge logo após as críticas, o que, como se pode observar em falas dos participantes, acaba se conectando: um PV que não faz sentido para a realidade do aluno, sendo essa uma crítica recorrente, leva à diminuição do engajamento. Já na escola particular, a temática que se destaca nesse ponto é a importância do autoconhecimento, tanto de quem conduz a disciplina quanto dos próprios estudantes, além da escuta ativa e do acolhimento, evidenciando novamente um foco mais voltado para questões individuais do que coletivas.

A próxima *tag* identificada na escola pública é “Autoconhecimento, Escuta Ativa e Acolhimento”, enquanto na escola particular, somente neste momento, aparece a *tag* “Críticas à abordagem do Projeto de Vida”. Assim como ocorreu no contexto da escola particular, os relatos referentes à *tag* “Autoconhecimento, Escuta Ativa e Acolhimento”, na escola pública, enfatizam a importância da escuta sensível, da empatia e de um olhar humanizado para o estudante. Já as “Críticas à abordagem do Projeto de Vida”, observadas na escola particular,

mantêm forte relação com a *tag* “Conexão com a Realidade e Integração Prática”. No entanto, diferentemente do que ocorre na escola pública, essas críticas não fazem referência às vulnerabilidades sociais. Em vez disso, concentram-se mais na adequação das atividades às necessidades do adolescente enquanto indivíduo.

A penúltima *tag* é comum às duas instituições de ensino: “Orientações e Recomendações para profissionais que lecionam Projeto de Vida”. Embora haja similaridades importantes, algumas diferenças também se destacam. Entre as convergências, observa-se a ênfase na necessidade de estabelecer uma conexão com a realidade dos alunos – seja a realidade cotidiana, aspectos concretos e palpáveis de suas vivências, ou mesmo a forma como os docentes se comunicam. Soma-se a isso a já mencionada postura humanizada e empática, com atenção às necessidades dos estudantes por meio de uma escuta qualificada. Por outro lado, uma diferença marcante volta a aparecer: a presença (ou ausência) da vulnerabilidade social como elemento de orientação ao trabalho docente. No caso da escola pública, os participantes destacam explicitamente a importância de reconhecer que “nem todo mundo parte do mesmo ponto”, como exemplificado anteriormente na fala da participante Eduarda. Essa preocupação não surge nos relatos da escola particular, onde as recomendações se concentram mais no indivíduo e menos em desigualdades estruturais que atravessam o contexto escolar.

A última *tag* encontrada pelo Requalify.ia (Martins et al., 2024) foi “Desafios da Gestão Escolar”, um tema que não havia sido diretamente proposto na entrevista, mas que emergiu espontaneamente na fala de duas participantes de escolas públicas. Esse surgimento indica um aspecto relevante a ser considerado: o trabalho do Psicólogo na escola – e, por extensão, sua possível atuação na disciplina de PV – depende necessariamente do engajamento de toda a comunidade escolar. Sem o apoio da gestão e sem que o Psicólogo se sinta pertencente à instituição, torna-se inviável desenvolver uma atuação efetiva, seja em intervenções individuais, coletivas ou relacionadas ao PV.

A seguir, cada *tag* será apresentada individualmente, acompanhada de uma análise mais detalhada. Para fins de organização, a exposição seguirá a ordem de frequência de ocorrência dos trechos, considerando a soma dos dois contextos – pública e privada – por *tag*, sendo ela: Contribuições da Psicologia para a Educação, Impactos e Importância do Projeto de Vida, Conexão com a Realidade e Integração Prática, Engajamento e Percepção dos Alunos, Críticas à abordagem do Projeto de Vida, Formação e Capacitação dos Educadores, Autoconhecimento, Escuta Ativa e Acolhimento, Orientações e Recomendações para profissionais que lecionam PV e Desafios da Gestão Escolar.

### **3.4.1. Contribuições da Psicologia para a Educação**

Este foi o tema mais recorrente dentro de ambas as instituições, sendo 42 trechos para escolas públicas e 35 para particulares. Nos dois contextos analisados, observa-se que o foco da atuação do Psicólogo assume características distintas. No caso da escola pública, as falas revelam um cenário marcado por demandas emergenciais e vulnerabilidades sociais, em que o profissional precisa lidar com situações graves, como articulação com serviços da rede “*A gente vai ter que articular com CRAS...*” (Eduarda) e “*...ele ainda está sem nenhum tipo de assistência*” (Eduarda), além de eventos críticos como “*peguei um suicídio e tudo de anos finais*” (Eduarda). Esse contexto faz com que o trabalho seja frequentemente atravessado pela necessidade de “*apagar um fogo aqui*” (Eliane), evidenciando que o Psicólogo atua majoritariamente em respostas imediatas e não em ações estruturadas.

Essa realidade do trabalho do Psicólogo também é observada em pesquisas realizadas em outras regiões do país. No estudo de Ferreira et al. (2024), conduzido no Maranhão, um dos participantes relata que a atuação profissional tem concentrado majoritariamente junto aos professores, enquanto as intervenções com os alunos ocorrem de forma pontual predominantemente em contextos emergenciais, voltadas ao manejo de situações conflito. O Psicólogo ainda é frequentemente percebido pela comunidade escolar como um solucionador

imediatos de problemas, como se detivesse uma espécie de fórmula capaz de responder, de maneira rápida e eficaz, a todas as demandas da instituição (Dias et al., 2014). Tal concepção tende a desumanizar as relações sociais no contexto escolar, ao reduzi-las a questões passíveis de soluções simplificadas e pontuais (Dias et al., 2014).

No âmbito da Psicologia Escolar, destaca-se que uma de suas principais diretrizes de atuação consiste nas ações de prevenção e promoção do desenvolvimento (Dias et al., 2014; Ferreira & Zambini, 2021). Contudo, faz-se necessário problematizar as possibilidades concretas de efetivação desse trabalho diante de condições objetivas limitadas, como a carga horária semanal de 30 horas distribuída entre diferentes unidades escolares, realidade comum a todos os participantes de escolas públicas. Nessas circunstâncias, as demandas por intervenções voltadas à resolução de problemas mostram-se excessivas e, em muitos casos, extrapolam o escopo de atuação do próprio profissional. Torna-se fundamental, portanto, que o Psicólogo tenha clareza acerca desses limites institucionais e estruturais, a fim de evitar sentimentos de impotência e fracasso em sua prática profissional (Paula & Vargas, 2023).

Já na escola particular, as falas apontam para uma atuação mais próxima do pedagógico e do desenvolvimento emocional, com destaque para a escuta acolhedora, como ilustra a fala de Patrícia: *“o Psicólogo vai tá ainda mais preparado para essa escuta”* e para vínculos que permitem ao Psicólogo intervir de forma planejada, como relatado por Pâmela *“(…) eram alguns erros que a gente precisava tangenciar ao longo do semestre”*. Também aparecem atividades reflexivas e organizadas, como *“tinha uma atividade também de linha do tempo, deles pensarem aonde que, como que, como eles eram quando eram mais novinhos, como eles são agora, atualmente, que que eles imaginam para eles no futuro”* (Patrícia), indicando um ambiente com menos urgências e maior possibilidade de desenvolver propostas contínuas relacionadas ao autoconhecimento e ao PV.

Destaca-se, nesse contexto, a centralidade da construção do vínculo. A adesão ao trabalho do Psicólogo configura-se como um desafio recorrente em sua atuação, o que torna a consolidação de relações de confiança um elemento fundamental (Andrada et al., 2019). Para que essa vinculação se estabeleça de forma consistente, é necessário que o Psicólogo se constitua como membro efetivo da comunidade escolar, e não apenas como um especialista externo que realiza atendimentos pontuais ou presta consultorias (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

Essa questão sobre as condições de trabalho do Psicólogo também se difere significativamente entre os dois contextos. Na escola pública, os relatos evidenciam uma rotina marcada pela circulação entre várias unidades, o que afeta o vínculo e o senso de pertencimento, como expressa a fala de Eduarda: “(...) *a gente não tinha nem lugar para você sentar se você chegasse numa escola, porque você roda, né? Em várias, então você não tem a pertença*” (Eduarda). Além disso, surgem menções à distância entre aquilo que seria ideal realizar e o que é possível dentro das demandas diárias, bem como a fragilidade da legislação sobre a atuação do Psicólogo, refletida na fala de Emanuel: “*A lei ela é muito curtinha, ela é muito sucinta, então abre brecha, pra um monte de coisas e enfim, então a gente tem, tem muito caminho aí para poder encontrar uma regulamentação*”. Nesse contexto, observa-se a dificuldade desses participantes em se constituírem como membros efetivos do espaço escolar, o que implica não apenas uma menor adesão da comunidade ao trabalho do Psicólogo, mas também a fragilização dos vínculos estabelecidos (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

Já na escola particular, a atuação descrita apresenta condições mais estáveis e estruturadas, com espaço fixo, rotina organizada e articulação constante com professores e coordenação, como ilustra a fala de Pâmela: “*Então a gente conversava antes a gente tinha, era o fixo de terça-feira de planejamento. É, aí a gente conversava sobre as demandas e a gente também tinha um planejamento (...)*”. Além disso, descreve-se um ambiente onde é possível

mediar rodas de conversa, acompanhar grupos e desenvolver intervenções planejadas, como pode ser visto no exemplo a seguir “(...) *a gente fazia muitas aulas em roda, era uma aula mais dinâmica do que sei lá, matemática, por exemplo*” indicando condições de trabalho mais favoráveis ao desenvolvimento pedagógico.

Observa-se que a possibilidade de um trabalho mais próximo e contínuo tende a caracterizar a realidade das escolas particulares, em função das condições de trabalho relatadas pelos participantes, que incluem a permanência por mais horas em uma mesma instituição. Essa maior presença no cotidiano escolar amplia as possibilidades de atuação do Psicólogo e favorece a construção de vínculos com os diferentes atores escolares.

Cabe destacar que estudos anteriores, como o de Barreto et al. (2009), realizado no município de Natal e centrado na atuação de Psicólogos em escolas particulares, já apontavam tanto a escassez de profissionais na rede pública quanto a reduzida carga horária destinada à Psicologia Escolar, mesmo no contexto das instituições privadas. Embora seja possível identificar um avanço gradual ao longo dos anos, esse processo ainda se apresenta de forma incipiente e carece de maior consolidação.

Conforme assinala Emanuel na fala relata acima, a legislação que prevê a inserção do Psicólogo no campo educacional encontra-se vigente e vem sendo implementada. Contudo, permanece o questionamento acerca das condições concretas em que essa lei, descrita de maneira genérica e com poucos detalhamentos operacionais, tem sido efetivamente executada.

Por fim, é importante ressaltar que, a partir dos relatos dos participantes, evidencia-se que cada unidade escolar é atravessada por especificidades que a constituem como uma realidade singular (Ferreira & Zambi, 2021). Diante disso, torna-se imprescindível que o profissional atue de forma crítica e contextualizada, considerando as particularidades de cada instituição, de modo a comprometer-se com a transformação dos sujeitos e das realidades nas quais se inserem (Andrada et al., 2019).

### 3.4.2. Impactos e Importância do Projeto de Vida

Em relação à escola pública, os participantes revelam uma compreensão complexa e ambivalente sobre o impacto do componente curricular Projeto de Vida (CCPV). As falas apontam um potencial formativo importante, especialmente quando as práticas são contextualizadas e dialogam com a realidade dos estudantes, ao mesmo tempo em que denunciam limitações estruturais que reduzem a efetividade da disciplina. Elisa afirma que o CCPV *“impacta quando eles têm essa noção de quando aquele conteúdo faz diferença de fato para eles quando é alguma atividade que realmente represente a realidade deles (...) traz ali para eles um pensamento crítico”* e acrescenta que tais atividades permitem refletir sobre *“o que que eles querem ser, o que que eles querem fazer”*. Esse impacto, entretanto, não é constante, como ela mesma reconhece ao dizer: *“vejo que pode ajudar, mas não está sendo tão efetivo”*. Ainda assim, há um reconhecimento de que o CCPV contribui para a formação identitária e para a capacidade de os estudantes compreenderem seu lugar no mundo. Elisa afirma que a disciplina envolve *“se identificar um pouco melhor, reconhecer o espaço (...) reconhecer seus gostos, suas vontades, o que te move”*, o que favorece a construção de uma *“dimensão maior do que a gente deseja pra gente no amanhã”*.

A escola constitui-se como um espaço privilegiado de interação e reflexão compartilhada entre estudantes e outros atores escolares, desempenhando um papel fundamental no estímulo à construção dos PV (Arantes et al., 2016). Nessa perspectiva, o ambiente escolar assume centralidade no desenvolvimento desses projetos, ao influenciar processos de constituição identitária, internalização de valores, desenvolvimento de competências sociocognitivo-emocionais e definição de objetivos futuros que integrem dimensões pessoais, sociais e profissionais (Araújo et al., 2020). Inserida nesse contexto formativo mais amplo, a escola oferece experiências diversificadas que favorecem o reconhecimento de interesses e a viabilização de projetos considerados significativos ao longo

da trajetória dos estudantes (Klein & Arantes, 2016). Dessa forma, a seleção e a fundamentação dos conteúdos curriculares tornam-se mais relevantes quando se ancoram em referências próximas à realidade dos estudantes (Klein & Arantes, 2016).

Embora possa parecer evidente, é necessário explicitar que apenas aquilo que possui relevância significativa é capaz de produzir efeitos consistentes no sujeito. No contexto das relações estabelecidas em sala de aula, especialmente na interação entre professor e estudante, é esperado que haja algum nível de impacto, uma vez que essa dimensão é inerente ao próprio vínculo pedagógico. Contudo, esse ser afetado não se confunde com um processo efetivo e intencional de impacto formativo, o qual exige planejamento, intencionalidade pedagógica e alinhamento com os objetivos da disciplina.

Desse modo, o impacto, embora reconhecido, é percebido como dependente da qualidade da mediação pedagógica e das condições escolares. Emanuel explicita essa ambiguidade ao declarar que o impacto “*é mínimo*” e até “*mais negativo do que positivo*”, pois os estudantes veem a disciplina como “*mais uma tarefa que tem que ser feita, né? Não algo que vai trazer uma contribuição real para o desenvolvimento deles, né?*”. Contudo, o mesmo entrevistado afirma que, se conduzida de forma adequada, a disciplina “*ajuda muito no sentido de prepará-los melhor pra vida*” e contribui para pensar “*de um povir*” e para refletir sobre “*quais são os seus desejos*” e “*quais são as possibilidades de você caminhar*”, comparando o CCPV a “*um mapa*” que orienta trajetórias futuras.

Construir um PV corresponde à elaboração de um referencial orientador, um mapa ou, nos termos de Damon (2009), um farol, que direciona o indivíduo em relação aos caminhos que deseja percorrer. No entanto, o PV não se configura como uma estrutura rígida ou previamente delimitada, tampouco como um percurso fechado e sem possibilidades de reconfiguração, tal como um roteiro fixo a ser seguido (Damon, 2009). Trata-se de um processo dinâmico e relacional, construído de forma conjunta, que demanda, por parte de quem o conduz,

sensibilidade, intencionalidade pedagógica e adequada preparação. Compreende-se, assim, que a construção dos PV ocorre no intercâmbio com o outro, nas múltiplas experiências vivenciadas ao longo da trajetória, em um movimento contínuo de negociação entre projetos pessoais e coletivos e de permanente circulação de valores (Pinheiro et al., 2019).

Os participantes da escola pública também atribuem ao CCPV uma função relevante na formação socioemocional e na educação para a convivência. Eliane afirma que a disciplina seria importante “*para essa formação emocional (...) para lidar com frustração*” e para “*lidar com as emoções mesmo*”. Eduarda também percebe a disciplina como promotora de valores sociais, como quando descreve seu papel em “*ensinar (...) gentileza de levantar pro mais velho, pra uma grávida ou pra uma mulher*”, entendendo o CCPV como instrumento para formar “*um sujeito de bem para uma sociedade*” e não apenas alguém preparado para o mercado de trabalho. Esse papel integrador se manifesta também no acolhimento e no fortalecimento de redes de proteção, como já citada em *tags* anteriores.

Os relatos dos participantes da escola pública reforçam a compreensão do CCPV como uma disciplina que extrapola a preparação para o mercado de trabalho, assumindo um papel relevante na formação socioemocional, na educação para a convivência e na promoção de valores éticos e relacionais, como o cuidado com o outro, a gentileza e a capacidade de lidar com frustrações e emoções (Araújo et al., 2020; Bronk, 2014; Sousa & Alves, 2019). Essas percepções dos participantes dialogam diretamente com a literatura apresentada na Introdução, que tem destacado os benefícios associados a um PV bem estruturado. Esses resultados corroboram os de Barcaccia et al. (2023), segundo o qual o desenvolvimento de um PV está relacionado à diminuição do risco de depressão, bem como à promoção do bem-estar geral e da qualidade de vida. De forma convergente, pesquisas empíricas indicam que o PV pode ser compreendido como um fator de proteção no desenvolvimento adolescente (Maciel &

Dellazzana-Zanon, 2023; Vieira & Dellazzana-Zanon, 2020), contribuindo para o fortalecimento da resiliência frente às adversidades ao longo do ciclo vital (Bronk, 2014).

Assim, na escola pública, a importância do CCPV se manifesta como um campo de possibilidades: ele pode constituir um espaço de acolhimento emocional, formação identitária e planejamento futuro, mas sua efetividade depende fortemente da conexão com a realidade dos estudantes, da formação dos docentes e da superação de práticas burocratizadas. As falas dos participantes demonstram que, quando bem implementado, o CCPV pode assumir impacto significativo na promoção de pertencimento, cuidado emocional e construção de autonomia, ainda que tal impacto seja limitado pelos entraves institucionais já destacados.

No contexto da escola particular, os participantes atribuem ao CCPV impactos relacionados ao desenvolvimento reflexivo, fortalecimento emocional e melhoria das relações sociais. Pâmela afirma que a disciplina deve *“fortalecer o aluno”* e funcionar como espaço de *“prevenção do adoecimento mental (...) de questões emocionais que surgem predominantemente na adolescência”*. Em outra passagem, ela descreve a importância do CCPV ao relatar um caso em que o CCPV *“ajudou ele [o estudante] a se vincular com a turma e ter essa abertura”*, permitindo que um aluno com dificuldades emocionais expressasse como se via diante do grupo e fosse acolhido por meio da mediação. Além disso, Pâmela compreende o CCPV como espaço que *“pode impactar até no sentido de ter um acolhimento maior (...) sentir mais pertencentes (...) por ter esse espaço de troca”*, reforçando que a disciplina favorece vínculos e um sentido ampliado de participação escolar, *“não é só aprender e reter o conhecimento”*.

A partir dessas falas, observa-se que, no contexto da escola particular, o CCPV tende a estar mais fortemente associado às dimensões de bem-estar e saúde mental. Estudos recentes demonstram que a ausência de PV na juventude está associada a maiores índices de depressão, ansiedade e sentimentos de desmotivação, enquanto sua presença atua como fator de proteção

(Bronk, 2014; Sharma et al., 2023). Além disso, evidências indicam que a presença de um PV consistente está associada à promoção do bem-estar físico e emocional ao longo do ciclo vital, especialmente quando sustentada por vínculos afetivos com a coletividade, nos quais o cuidado consigo e com o outro se retroalimentam (Magliano & Arantes, 2024). As experiências relatadas apontam para o potencial do CCPV em prevenir processos de adoecimento psíquico, favorecer a expressão emocional e mediar a construção de vínculos mais sólidos entre os estudantes, especialmente em situações de sofrimento ou dificuldades de integração.

Ao integrar o PV à formação identitária, a escola contribui para o desenvolvimento positivo dos estudantes, favorecendo a autoestima, a satisfação pessoal e a capacidade de fazer diferença no mundo (Araújo et al., 2020; Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). Esse processo é influenciado, entre outros aspectos, pelas relações familiares, pelos pares e pelos contextos sociais, e a atuação mediadora da escola e da família mostra-se fundamental para orientar os jovens em suas escolhas presentes e futuras, bem como no reconhecimento de valores, habilidades e metas que atribuem sentido à vida atual e futura, articulando o PV ao bem-estar, não apenas de si mesmo, mas de todos que estão envolvidos nesse processo (Grigoletto et al., 2025; Sousa & Alves, 2019).

Há também reconhecimento de impactos na percepção de si e na construção de uma relação com o outro. Poliana afirma que é *“impossível não ter impacto porque existe uma relação ali”* e que o CCPV *“contribui para o desenvolvimento do sujeito”* porque os alunos *“estão ali ouvindo o professor (...) na relação com a escola”*, mesmo quando não demonstram explicitamente essa devolutiva. A mesma participante relata que estudantes levam reflexões para casa, como no exemplo em que *“meu filho chegou em casa falando sobre como seria uma organização financeira (...) como que ele se tornaria independente”* que revela efeitos que ultrapassam o contexto da sala de aula. As falas dos participantes dialogam com a compreensão proposta por Sousa e Alves (2019), ao indicar que a elaboração do PV se relaciona a um

conjunto de dimensões constitutivas do sujeito, envolvendo a forma como ele se percebe, se relaciona com os outros e interpreta o mundo. Trata-se, portanto, de um processo construído no diálogo permanente entre o individual e o coletivo, no qual se articulam possibilidades de ação, tomadas de posição, organização de percursos e definição de metas orientadas à construção de determinados modos e condições de vida.

Esses relatos evidenciam que o CCPV, quando bem conduzido, atua como dispositivo de ampliação de horizontes e de construção de projetos futuros, desempenhando função similar àquela destacada por Emanuel na escola pública. Porém, no contexto particular, tal impacto parece depender fortemente do vínculo docente e do envolvimento individual. Há, portanto, convergências importantes entre escolas públicas e particulares. Em ambos os contextos, os participantes reconhecem que o CCPV pode gerar impactos significativos quando bem conduzido, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional, ao acolhimento e à construção de perspectivas futuras. Elisa afirma que o componente “*traz (...) um pensamento crítico*”, enquanto Patrícia observa que o trabalho “*vai se tornando uma coisa muito rica para a vida deles*”.

Nesse sentido, os impactos do CCPV não se restringem a resultados imediatos ou facilmente observáveis no cotidiano escolar, mas se expressam de maneira difusa e processual, muitas vezes extrapolando os limites da sala de aula e reverberando nas relações familiares, nas práticas cotidianas e nas formas pelas quais os estudantes passam a interpretar a si mesmos e o mundo. Essa compreensão reforça o caráter relacional e contínuo da construção do PV, que se constitui no entrelaçamento entre experiências escolares, vínculos estabelecidos com atores escolares e pares e os contextos sociais mais amplos nos quais os sujeitos estão inseridos. Assim, ao favorecer espaços de reflexão, escuta e mediação, a escola tem o potencial de intensificar processos de tomada de posição, organização de percursos e projeção de futuros possíveis, ainda que tais efeitos nem sempre se manifestem de modo imediato ou mensurável,

reiterando o PV como um dispositivo formativo que articula dimensões individuais e coletivas ao longo do desenvolvimento (Araújo et al., 2020; Damon, 2009; Pinheiro et al., 2019; Sousa & Alves, 2019).

Entretanto, as divergências são expressivas. Na escola pública, predomina a percepção de impacto limitado, frequentemente condicionado por práticas descontextualizadas, engessamento institucional e falta de formação docente. Isso aparece de forma enfática nas falas de Emanuel, que afirma que o impacto é “*mínimo*”, “*mais negativo do que positivo*” e “*mais um peso do que (...) uma contribuição*”. Já na escola particular, embora haja resistência inicial dos alunos, o impacto é descrito como inevitável: “*acho impossível não ter impacto porque existe uma relação ali*”, afirma Poliana e frequentemente associado a processos de acolhimento e construção de vínculos. Assim, enquanto o contexto público enfatiza as limitações estruturais que reduzem a efetividade do CCPV, o contexto particular destaca principalmente seu potencial de transformação quando há engajamento, vínculo e trabalho coletivo entre escola, professores e alunos.

Diante do exposto, os resultados indicam que o impacto do CCPV não decorre automaticamente de sua presença no currículo, mas da forma como é experienciado nos diferentes contextos escolares. Embora escolas públicas e particulares compartilhem o reconhecimento do potencial formativo do CCPV, as condições institucionais, a qualidade da mediação pedagógica e o estabelecimento de vínculos significativos emergem como elementos decisivos para sua efetividade. Assim, o PV se afirma como um processo relacional e situado, capaz de favorecer a formação identitária, o desenvolvimento socioemocional e a projeção de futuros possíveis, desde que sustentado por práticas intencionalmente orientadas e sensíveis à realidade dos estudantes (Araújo et al., 2020; Damon, 2009; Sousa & Alves, 2019).

### **3.4.3. Conexão com a Realidade e Integração Prática**

A integração prática no contexto de escola pública aparece como uma estratégia para combater o esvaziamento de sentido produzido por abordagens não relacionadas à realidade do contexto. A prática precisa ser situada, dialogar com o território e possibilitar que os estudantes se reconheçam nas atividades propostas. Elisa exemplifica essa necessidade ao afirmar “*o que tem aqui no conteúdo vira muito uma coisa maçante e os alunos não, não trazem para a realidade deles, sabe*”. Esse aspecto também é destacado por Emanuel: “*pegar o que que a pessoa vive no dia a dia dela e o que que esse projeto de vida pode fazer pra ajudar essa pessoa a compreender o que é que ela está vivendo? Que mundo ela vive?*” (Emanuel). Eduarda reforça essa abordagem ao descrever práticas que envolvem a comunidade escolar e profissionais externos, justificando que “*a maioria das ações coletivas é a gente que faz de chamar, sabe um profissional, alguém pra eles irem conhecendo isso, até nesse sentido de superação, de vulnerabilidade*”.

A integração prática, portanto, assume caráter de mediação entre sujeitos e condições sociais concretas, funcionando, inclusive, como parte da rede protetiva da escola pública, quando Eduarda aponta que “*a gente pega muita vulnerabilidade e o papel da escola ele vai ser muito rede protetiva e ali na frente que ele vai ser a educação*”. Assim, o CCPV pode realmente impactar o sujeito “*quando aquele conteúdo faz diferença de fato para eles quando é alguma atividade que realmente represente a realidade deles, é uma, é uma questão que traz ali para eles um pensamento crítico*” (Elisa).

As falas produzidas pelos participantes evidenciam que os conhecimentos construídos e transmitidos no contexto escolar precisam fazer sentido para os sujeitos envolvidos na relação educativa (Penteado & Guzzo, 2010). O estudante é – ou, ao menos, deveria ser – compreendido como sujeito ativo de seu processo formativo, atuando como agente de transformação (Michelato & Rodrigues, 2023). Nesse sentido, propõe-se a construção de uma articulação autêntica entre o currículo escolar e a realidade vivida pelos estudantes.

Com frequência, os alunos questionam o “porquê” dos conteúdos abordados e sua relevância para a vida cotidiana. Entretanto, as respostas oferecidas tendem a ser pouco elucidativas, limitando-se a justificativas naturalizadas, como “é assim que é”. Como consequência, os estudantes têm dificuldade em compreender os motivos que fundamentam tais aprendizagens, o que favorece o desengajamento e compromete a apropriação efetiva dos conteúdos (Egbert & Roe, 2014).

Diante disso, torna-se fundamental que os próprios docentes se interroguem acerca das finalidades dos conteúdos que ensinam e construam, juntamente com os alunos, sentidos para essas aprendizagens. Reconhecer que os “porquês” não são únicos nem imutáveis implica assumir uma postura pedagógica aberta ao questionamento, distanciando-se da posição de especialista detentor de certezas absolutas e acolhendo a incerteza como parte constitutiva do trabalho docente. Assim, o foco do processo educativo desloca-se para a vida concreta do estudante, favorecendo práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas (Egbert & Roe, 2014).

No caso das escolas particulares, a conexão com a realidade assume configurações distintas, por ora marcadas pela cultura escolar conservadora e por ora pelas expectativas voltadas ao vestibular. Os participantes não citaram a vulnerabilidade socioeconômica como desafio central. Em suas falas, o que se destaca é a competição entre o CCPV e as disciplinas tradicionais, vistas pelos estudantes como prioritárias. Poliana sintetiza esse fenômeno ao afirmar que os alunos *“gostariam de que essa disciplina fosse trocada por matemática, por física, química, para que eles tivessem mais aulas nesse conteúdo desses conteúdos, para que eles conseguissem aprovação de vestibular”*. Nesse ambiente, a conexão com a realidade passa pela adequação dos conteúdos aos valores e limites institucionais, como menciona Pâmela ao afirmar que trabalhou em escolas *“muito conservadoras”* e que, por isso, *“precisava ter muito cuidado também pra abordar alguns temas”*. Assim, a realidade a ser integrada não se refere

prioritariamente a vulnerabilidades sociais, mas ao caráter institucional e às pressões por desempenho acadêmico.

A integração prática na escola particular manifesta-se sobretudo em formatos dinâmicos que buscam engajar estudantes habituados a currículos conteudistas. Nesse sentido, as práticas se concentram em intervenções socioemocionais, dinâmicas de grupo e atividades criativas. Pâmela descreve a importância de “*viver as demandas do dia a dia e, a partir disso, propor intervenções (...) ter um espaço fixo, né? Pra intervenções e dinâmicas*”, evidenciando a tentativa de tornar o CCPV um espaço diferenciado. Há também relatos de estratégias que buscam estabelecer identificação e pertencimento, como quando Pâmela relata que, ao apresentar antigas comunidades do Orkut, “*eles acharam o máximo*”. Patrícia reforça essa perspectiva ao relatar a alternância entre atividades da cartilha, temas mensais e demandas emergentes da turma, afirmando que “*se tivesse alguma demanda da turma na aula seguinte trabalhava a demanda da turma*”. Essas práticas revelam uma integração prática orientada mais pela manutenção do engajamento e pelo desenvolvimento socioemocional do que por necessidades ligadas à sobrevivência social, como na escola pública.

Torna-se possível identificar, assim uma exemplificação do que Guzzo (2005) discute em seu artigo, ao postular que as instituições públicas seguem operando como mecanismos de reprodução das relações de dominação exercidas pelas classes hegemônicas sobre os grupos socialmente vulnerabilizados, enquanto as escolas particulares tendem a orientar suas práticas pela manutenção dos interesses de uma elite econômica. Tal dinâmica pode ser identificada nos relatos dos participantes, especialmente no predomínio de uma abordagem conteudista, nas expectativas fortemente direcionadas ao vestibular e na presença de projetos pedagógicos mais conservadores. Nesse contexto, consolidam-se bases históricas e estruturais que sustentam e aprofundam a desigualdade social.

Apesar das diferenças estruturais entre os contextos, observa-se uma convergência importante: ambos os grupos rejeitam abordagens rígidas, lineares e descoladas da vida dos estudantes. Na escola pública, Elisa critica práticas que permanecem “*muito linear*”, e Pâmela, no contexto particular, afirma que “*não adianta você pegar um artigo e ter uma linguagem academicista para tratar de uma questão, eles não vão te ouvir assim*”. Essa convergência indica um reconhecimento compartilhado da necessidade de metodologias que articulem com as necessidades dos alunos, como citados anteriormente. Contudo, as divergências são substantivas. Na escola pública, a conexão com a realidade é um imperativo que responde a vulnerabilidades, como quando Emanuel descreve a precariedade enfrentada pelos estudantes, enquanto na particular, a realidade se define pela cultura institucional e pela lógica do vestibular, como aponta Poliana. Da mesma forma, a integração prática na escola pública é vista como intervenção social e proteção, enquanto na particular assume caráter motivacional e identitário, centrado na criatividade e em dinâmicas socioemocionais.

#### **3.4.4. Engajamento e Percepção dos Alunos**

No contexto da escola pública, as falas revelam que o engajamento dos estudantes com o CCPV é majoritariamente baixo, marcado por uma percepção de inutilidade e pouca relevância pedagógica. Elisa afirma que “*pra eles é uma matéria inútil. Eles sempre falam isso, assim, eles trazem como matéria assim que não tem necessidade, que não fazem nada e isso é em quase todas as escolas*”. Essa percepção interfere diretamente na motivação e na adesão às atividades: “*quando é uma coisa muito linear, só vou passar esse conteúdo para eles, fica meio, disperso, sem sentido*” (Elisa). Emanuel reforça essa tendência ao afirmar que os estudantes consideram o CCPV “*mais um conteúdo que ele não vê sentido (...) fica, assim, desconexo, perdido, às vezes até como mais um fardo*”. A ideia de que a disciplina não reprova, como ele explica, intensifica a baixa adesão: “*há muito pouco interesse dos estudantes nessa disciplina, porque é uma disciplina que ela não reprova*” e, por isso, “*eles não se interessam muito (...)*

*pelo projeto de vida*”. Assim, a construção da percepção negativa parece estrutural, alimentada tanto por aspectos curriculares quanto por mecanismos institucionais de avaliação.

É relevante destacar que as temáticas abordadas neste subtópico e no anterior apresentam uma relação intrínseca. Discutir a “Conexão com a Realidade e a Integração Prática” implica, necessariamente, refletir sobre o “Engajamento e a Percepção dos Alunos”, uma vez que tais dimensões se retroalimentam. Conforme apontado no tópico anterior, quando o estudante não compreende o sentido ou a finalidade do conteúdo trabalhado, tende a apresentar menor engajamento com a proposta pedagógica, aspecto evidenciado nas falas dos participantes.

Para além do CCPV, a promoção da autonomia do aluno configura-se como um elemento fundamental em qualquer componente curricular. Reconhecer e sustentar essa autonomia pode representar um desafio no cotidiano escolar, contudo, trata-se de uma prática que favorece resultados positivos, contribuindo para a constituição de um ambiente pedagógico no qual os estudantes se sintam naturalmente motivados de forma intrínseca (Conner et al., 2024). No caso específico do CCPV, tal dimensão torna-se ainda mais central, uma vez que seus conteúdos se articulam diretamente às perspectivas de futuro do aluno enquanto indivíduo e sujeito social.

Nesse sentido, Conner et al. (2024) desenvolveram um estudo que diferencia as chamadas *Student Voice Practices* (SVPs) das *Choice Practices* (CPs). Enquanto as SVPs convidam os estudantes a gerar ideias, posicionamentos e possibilidades, as CPs se limitam à oferta de escolhas previamente definidas pelos professores. Os resultados da pesquisa indicam que as SVPs constituem preditores mais robustos do engajamento geral dos alunos do que a simples disponibilização de opções. Professores participantes relataram que a ampliação da voz discente fortalece a adesão (*buy-in*), a motivação e o senso de pertencimento e responsabilidade dos estudantes em relação ao próprio processo de aprendizagem, sendo compreendida,

inclusive, como uma preparação para o exercício da cidadania e da auto-advocacia. Do ponto de vista dos alunos, as SVPs tornam as aulas mais significativas, ampliam a sensação de segurança para errar ou se posicionar e facilitam a aprendizagem, na medida em que possibilitam a adaptação das práticas pedagógicas às suas necessidades.

Os participantes indicam que a possibilidade de expressar opiniões, inclusive pontos de vista distintos, contribui para um maior engajamento e disposição para a realização das atividades. Da mesma forma, relatam que sentir-se ouvido e ter espaço de participação nas aulas favorece um envolvimento mais significativo com as propostas pedagógicas. Na mesma direção, um professor participante destaca que a oferta de escolhas aos estudantes está associada a níveis mais elevados de engajamento, maior envolvimento e melhor compreensão dos conteúdos (Conner et al., 2024).

Os achados de Conner et al. (2024) dialogam diretamente com as falas dos participantes desta pesquisa, evidenciando a relevância do protagonismo e do papel ativo do estudante no processo educativo. Conforme postulam Penteadó e Guzzo (2010), a construção de sentido é condição fundamental tanto para quem ensina quanto para quem aprende, contudo, para além de atribuir sentido, torna-se imprescindível posicionar os alunos como sujeitos centrais de sua aprendizagem. Tal perspectiva não implica o esvaziamento da responsabilidade do Estado ou dos agentes educacionais, mas, ao contrário, constitui uma estratégia de aproximação entre os estudantes e os conteúdos escolares, favorecendo processos de identificação, pertencimento e engajamento significativo.

As falas dos participantes deste estudo também evidenciam que, apesar da predominância de baixa adesão, alguns relatos indicam que o engajamento pode emergir quando o estudante vivencia experiências de acolhimento, pertencimento ou estabelece vínculos com projetos externos, o que corrobora os apontamentos discutidos anteriormente. Eduarda destaca que a disciplina pode funcionar como “*rede protetiva*”, afirmando que “*esse*

*ambiente que é mais seguro, mais acolhedor, que parece que a escola os reconhece enquanto indivíduo*". Esse efeito aparece sobretudo quando há atividades que mobilizam a subjetividade e permitem expressão pessoal. Elisa aponta que trabalhos envolvendo desenhos e autorrepresentação *"acabam afetando eles diretamente, porque eles colocam um pouco deles ali"*. Contudo, há variação significativa entre ciclos: Emanuel observa que *"quanto mais novos, né, menos eles interesse tem"* e que o engajamento tende a aumentar apenas no ensino médio, quando os alunos começam a pensar *"o que que eu vou fazer aí depois do ensino médio"*. Essas evidências sugerem que o interesse depende diretamente do reconhecimento subjetivo e da possibilidade de articulação entre o CCPV e projetos futuros concretos.

O engajamento, embora limitado, apresenta casos isolados de transformação, especialmente quando o CCPV se articula com oportunidades acadêmicas ou programas externos. Eduarda relata alunos que, após participação em projetos associados à disciplina, *"entrou na Unicamp, na USP"* e até um que *"foi para Nova Zelândia"* através de iniciativas como o programa *"Prontos para o Mundo"*. Entretanto, esses casos coexistem com um quadro geral de apatia, conforme Elisa descreve: *"a gente já vê uma dificuldade dos estudantes ali de querer estudar, de querer já se dedicar ao estudo em si em geral, mas quando traz uma matéria que não tem talvez uma nota, né?"*. Assim, embora existam experiências positivas, o cenário predominante é de fraca participação.

No contexto da escola particular, o engajamento aparece como altamente variável entre turmas e marcado por resistência inicial dos alunos. Patrícia afirma que *"tem turmas e turmas, algumas turmas levam mais a sério (...) outras turmas são mais de brincar e a gente não consegue aprofundar tanto"*. Ela acrescenta que, no início do ano, *"eles não estão muito acostumados (...) alguns apresentam até um pouco de resistência"*, mas que aos poucos *"vão apreciando mais a disciplina"* à medida que se familiarizam com as reflexões propostas. Poliana destaca que a falta de interesse se relaciona ao perfil conteudista da escola, observando

que *“existe bastante falta de interesse, pelo menos no colégio em que eu trabalho por ser um colégio conteudista, que visa a aprovação do vestibular, os alunos eles muito gostariam de que essa disciplina fosse trocada por matemática, por física, química (...) acho que os alunos gostem muito, não”*.

Assim, a percepção dos alunos sobre o CCPV nas escolas particulares é ambivalente: a disciplina pode ser vista tanto como um espaço leve e interessante quanto como uma oportunidade para descompromisso. Patrícia relata que *“é umas das aulas que eles mais gostam, porque como são atividades mais leves, eles escrevem, eles fazem desenhos (...) eles gostam bastante”*. Em contrapartida, Pâmela descreve que muitos alunos viam as aulas como *“uma aula de fazer nada, aula de conversar, aula de bate-papo, aula de fazer um cartazinho”*. Assim, o engajamento não é necessariamente ausência total de interesse, mas sim uma adesão fluida, modulada pelo caráter da disciplina e pela condução dos responsáveis.

Nessa perspectiva, a discussão proposta por Conner et al. (2024) acerca das SVPs mostra-se novamente particularmente pertinente, uma vez que, mesmo em contextos privilegiados, a escuta efetiva e a valorização da voz do estudante emergem como fatores centrais para a construção de envolvimento, pertencimento e compromisso com a aprendizagem. Assim, o engajamento nas escolas particulares parece depender da abertura para que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos, capazes de influenciar e ressignificar suas trajetórias formativas.

A comparação entre os dois contextos revela convergências importantes. Em ambas as redes, o engajamento é descrito como um desafio significativo, marcado por resistência, percepção de baixa relevância e tendência dos alunos a utilizarem a disciplina como espaço de dispersão. Isso aparece explicitamente nas falas de Elisa *“matéria inútil”* e de Pâmela, quando afirma que os estudantes viam as aulas como *“aula de fazer nada”*. Além disso, nos dois casos, há indicações de que metodologias mais dinâmicas e expressivas favorecem maior participação,

como apontam Elisa, ao dizer que atividades subjetivas *“acabam afetando eles diretamente”*, e Plínio, ao ressaltar que *“tem que ser bem dinâmico”*.

As divergências, contudo, são marcantes. Na escola pública, a baixa adesão está associada à falta de sentido, à ausência de avaliação e às dificuldades estruturais da rede. Como Emanuel expressa, o CCPV é visto como *“mais um fardo”*. Já na escola particular, a falta de engajamento se relaciona ao perfil conteudista e ao foco no vestibular, sintetizado por Poliana ao afirmar que os alunos prefeririam substituir a disciplina por conteúdos acadêmicos: *“eles gostariam que essa disciplina fosse trocada por matemática, física, química”*.

Esses relatos indicam que o engajamento é possível e que até mesmo pode ser de interesse do próprio aluno, Plínio relatou sobre a fala dos próprios alunos: *“olha, a gente tem aqui essa disciplina, eu acho que é uma disciplina muito importante” aí eles pegaram lá no armário, a apostila, a apostila, até bem completa assim e “olha aqui, ó, os professores não passam, a gente tem aqui um monte de coisa que a gente poderia estar trabalhando, já está praticamente no final do ano e os professores não utilizam desse espaço pra gente poder pensar sobre isso”*. Porém isso depende de vínculos pedagógicos consistentes, continuidade e metodologias dinâmicas, pois, segundo Plínio, *“tem que ser bem dinâmico, tem que ser fluido, (...) (senão) o aluno não vai se interessar”*.

De modo geral, a análise comparativa entre os contextos educacionais evidencia que o engajamento do aluno não pode ser compreendido de forma homogênea ou reduzido a fatores isolados, como infraestrutura ou perfil socioeconômico. Tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, o engajamento emerge como um fenômeno relacional, atravessado pela construção de sentido, pela possibilidade de participação e pelo reconhecimento do estudante enquanto sujeito do processo educativo. Conforme apontam Penteado e Guzzo (2010) e Conner et al. (2024), a centralidade da experiência do aluno e a legitimação de sua voz configuram-se como elementos fundamentais para a promoção de aprendizagens significativas. Nesse sentido,

fortalecer práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo, a escuta e a vinculação com a realidade dos alunos mostra-se não apenas desejável, mas necessário para a consolidação de propostas educativas que transcendam a adesão formal e promovam um engajamento efetivo e duradouro.

### **3.4.5. Críticas à Abordagem do Projeto de Vida**

No contexto da escola pública, as críticas à abordagem do CCPV concentram-se em sua incapacidade de dialogar com as condições concretas de vida dos estudantes e em sua vinculação às habilidades socioemocionais prescritas pela BNCC. Os participantes argumentam que, ao privilegiar conteúdos como autorregulação e autocontrole, a disciplina se afasta das necessidades reais dos estudantes e perde profundidade. Emanuel afirma que *“a mascarar assim (...) ou não construir uma visão dos reais problemas sociais que as pessoas passam, né (...) essa questão de desenvolvimento de habilidades socioemocionais... a você tem que ser superar é superação, é autocontrole, é toda auto-regulação”* o que, segundo ele, contribui para que a disciplina vá *“perdendo o sentido também”* quando reduzida a uma abordagem emocional abstrata”.

A crítica torna-se mais categórica quando se evidencia a desconexão entre as atividades propostas e as condições de vulnerabilidade social vividas pelos alunos, como já citado no tópico de “Conexão com a Realidade e Integração Prática”. A fala do participante Emanuel evidencia essa questão: *“como é que você vai falar de auto-regulação com ele (...) com a família, com salário baixo, é uma condição precária de residência, é... muitas vezes violência doméstica, né? (...) aí você vai chegar aí, vai ficar ali trabalhando em emoticonzinhos, né, com aquele estudante”*. Outro eixo crítico recorrente na escola pública refere-se à falta de formação específica para os professores que assumem a disciplina, o que compromete a qualidade do trabalho pedagógico e o atendimento das demandas dos estudantes. Essa questão será desenvolvida com detalhes na próxima tag.

Essas questões acabam por transformar a disciplina em “*mais um peso do que (...) uma contribuição para o desenvolvimento*” (Emanuel). A percepção de baixa efetividade também se manifesta nas falas de Elisa, que declara: “*não vejo muito efeito assim*” e “*não está sendo tão efetivo*”. A crítica ultrapassa a esfera pedagógica e assume dimensão política e institucional, evidenciando que o CCPV, tal como implementado, estaria mais alinhado às demandas burocráticas do sistema do que às necessidades reais dos estudantes.

Esses resultados vão de encontro ao que a literatura aponta acerca do PV no contexto de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Observou-se que, na literatura, o PV atua como fator de proteção frente aos impactos negativos de contextos marcados por vulnerabilidades e sofrimento comunitário (Bronk, 2014; Maciel & Dellazzana-Zanon, 2023). Estudos recentes indicam, inclusive, que jovens provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos podem apresentar níveis de PV semelhantes aos de jovens de renda média, evidenciando que as condições de vulnerabilidade não impedem, necessariamente, a construção de PV significativos (Bronk et al., 2020).

Os desafios relacionados à desigualdade de status social ou à pertença étnico-racial não inviabilizem o processo de construção de um PV (Bronk, 2014; Maciel & Dellazzana-Zanon, 2023). Além disso, a ausência de um PV nessa etapa do desenvolvimento pode favorecer o engajamento em comportamentos de risco, como o uso abusivo de substâncias e práticas sexuais desprotegidas, sendo mais expressivo em populações de menor nível socioeconômico (Maciel & Dellazzana-Zanon, 2023). Nesse mesmo sentido, pesquisas apontam que a presença de PV está associada a indicadores positivos de desenvolvimento, como maior esperança, satisfação com a vida, apoio entre pares e afetos positivos, além de níveis mais baixos de depressão e estresse entre jovens em situação de vulnerabilidade social (Bronk et al., 2020).

Mesmo diante da negação de direitos básicos e de intensas dificuldades emocionais, sociais e políticas, observa-se nos adolescentes a capacidade de construir redes de apoio

consistentes e de elaborar projetos orientados ao cuidado com a família e à melhoria de seu contexto, frequentemente mobilizados por sentimentos de dor, indignação e inconformismo frente à violência, ao racismo, às injustiças e às desigualdades, os quais impulsionam a busca ativa pela transformação da realidade (Bronk, 2014; Maciel & Dellazzana-Zanon, 2023; Magliano & Arantes, 2024; Sousa & Alves, 2019). Além disso, evidências indicam que experiências de adversidade podem, em determinadas circunstâncias, atuar como catalisadoras do desenvolvimento do PV, especialmente quando os jovens contam com recursos de apoio, como vínculos familiares, pares com valores semelhantes, instituições educativas ou sistemas de crença que funcionam como fontes de suporte para o desenvolvimento (Bronk et al., 2020).

Trabalhos desenvolvidos com populações em situação de exclusão social, como o de Bomfim e Suzart (2021) com jovens de periferia, Guimarães et al. (2021) com discentes surdas, Nascimento e Nascimento (2021) com jovens cegos e Santos et al. (2022) com estudantes universitários com deficiência, reconhecem que a construção do PV está profundamente condicionada por fatores sociais, econômicos, educacionais e institucionais, especialmente em contextos de exclusão e vulnerabilidade. Há consenso de que o acesso à educação, em especial ao ensino superior, constitui um eixo central de transformação, inclusão social e ampliação de oportunidades, funcionando tanto como meio de ascensão social quanto de fortalecimento do sentido de pertencimento e visibilidade social.

Outro ponto compartilhado refere-se à compreensão do PV como fator de proteção, capaz de sustentar o enfrentamento das adversidades, minimizar os impactos da exclusão, da violência e da vitimização, e favorecer o engajamento ativo dos jovens na construção de metas futuras. Nesse sentido, a construção de um PV emerge como um recurso especialmente potente para adolescentes que vivenciam contextos de imprevisibilidade, estresse e marginalização, uma vez que favorece respostas adaptativas às mudanças percebidas ou reais, fortalece a conexão com algo que transcende o indivíduo e pode impulsionar o enfrentamento de injustiças

sistêmicas que produzem e mantêm a exclusão social (Sumner et al., 2018). Os achados de Bronk et al. (2020) dialogam com essa perspectiva ao indicar que experiências de adversidade podem, em determinadas circunstâncias, contribuir para a emergência do PV, sobretudo quando os jovens contam com redes de apoio significativas. Os autores também convergem ao destacar que a inclusão, ou sua ausência, deixa marcas diretas na forma como os jovens projetam o futuro, influenciando sentimentos de esperança, frustração, descrença institucional ou, ao contrário, mobilização e resistência (Bomfim & Suzart, 2021; Guimarães et al., 2021; Nascimento & Nascimento, 2021; Santos et al., 2022).

Conceber um PV de caráter inclusivo, que assegure condições para que esses sujeitos possam planejar seus futuros com base em oportunidades e possibilidades concretas, configura-se como uma responsabilidade cívica e institucional (Sousa & Martinez, 2023). Para adolescentes em situação de marginalização, esse processo pode se traduzir, inclusive, na construção de PV orientados para o engajamento cívico e para a transformação das condições que afetam seus grupos sociais, reforçando o vínculo entre projeto individual e responsabilidade coletiva (Sumner et al., 2018). Nesse sentido, torna-se fundamental promover um ambiente que ofereça os apoios necessários a partir da escuta atenta dos envolvidos no processo, permitindo que os desejos de cada pessoa se articulem com realidades efetivamente alcançáveis, de modo que, para além do simples ato de sonhar, haja sustentação e viabilidade para a construção dos caminhos que conduzam à realização de seus projetos e objetivos (Sousa & Martinez, 2023).

É necessário também reconhecer a responsabilidade das instituições sociais e educacionais na criação de condições concretas, por meio de políticas públicas, práticas inclusivas e apoio psicossocial, que tornem possível a elaboração e a materialização dos PV, valorizando os sujeitos não apenas pelas limitações impostas pelo contexto, mas por suas capacidades, estratégias e potencial de transformação individual e coletiva (Bomfim & Suzart, 2021; Guimarães et al., 2021; Nascimento & Nascimento, 2021; Santos et al., 2022). Valores

como responsabilidade social, solidariedade e participação comunitária assumem papel central nesse processo, ao favorecer a coerência entre diferentes dimensões da identidade, auxiliar na compreensão de si e atribuir sentido e intencionalidade às ações desenvolvidas ao longo da trajetória de vida (Sumner et al., 2018).

No ambiente da escola particular, as críticas à abordagem do CCPV são estruturadas de forma distinta, concentrando-se na desvalorização da disciplina tanto por parte dos estudantes quanto da própria instituição. Pâmela relata que muitos alunos *“não levavam muito a sério... ou achavam que era uma aula que poderia ser matada”*, descrevendo ainda que era vista como *“aula de fazer nada, aula de conversar, aula de fazer um cartazinho”*. Plínio também demonstra esse cenário ao afirmar que utilizam a aula como *“uma carta Coringa, né? Então, às vezes tem trabalhos para se fazer, tem pesquisas para fazer, eles utilizam dessa aula de projeto de vida pra fazer essas outras coisas, como se fosse uma aula livre, vamos dizer assim”*. Poliana reforça essa percepção ao afirmar que a disciplina *“não é (...) de total interesse dos alunos”* e que muitos questionam: *“eu ainda não sei o que eu vou comer semana que vem, como eu vou saber o que eu quero pro lado da minha vida?”*. Essas falas mostram que, no contexto privado, a principal crítica não reside na inadequação frente às vulnerabilidades sociais, mas na percepção de irrelevância acadêmica e imediata da disciplina, frequentemente apagada por áreas consideradas prioritárias para o vestibular. Portanto, nesse contexto, as críticas se articulam predominantemente à tag *“Conexão com a Realidade e Integração Prática”*, uma vez que incidem menos sobre questões sociais e mais sobre a percepção de distanciamento da disciplina em relação à realidade imediata dos estudantes e à sua relevância prática no cotidiano escolar.

Dessa forma, há convergências significativas entre os dois contextos. Tanto na escola pública quanto na particular, há críticas à superficialidade do CCPV e ao seu baixo impacto, como observado quando Elisa afirma *“não vejo muito efeito assim”* e quando Pâmela relata

que a disciplina é percebida como “*aula de fazer nada*”. Entretanto, as divergências são substantivas e as conclusões são semelhantes à tag “Conexão com a Realidade e Integração Prática”. Na escola pública, a crítica central recai sobre a inadequação da abordagem frente às vulnerabilidades dos estudantes, já na escola particular, a crítica prioritária refere-se à percepção de irrelevância acadêmica e à baixa adesão dos estudantes. Assim, enquanto o contexto público aponta para limitações estruturais e socioeducativas, o contexto privado evidencia problemas culturais e institucionais relacionados à valorização do CCPV dentro da lógica escolar.

À luz dessas análises, torna-se evidente que as críticas formuladas pelos participantes, sobretudo no contexto da escola pública, dialogam diretamente com o alerta de Sousa e Martinez (2023) acerca dos limites de um PV ancorado em uma lógica neoliberal, que desconsidera os condicionantes sociais, econômicos e institucionais como elementos determinantes nas escolhas e nas oportunidades disponíveis aos sujeitos. Ao ignorar os passos concretos, os desafios reais e os apoios necessários para a realização dos objetivos, esse modelo tende não apenas a esvaziar o sentido do PV, mas também a produzir sofrimento psíquico, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade, que são incentivados a sonhar sem que lhes sejam oferecidas as ferramentas, os recursos e as condições materiais para transformar tais aspirações em possibilidades reais.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental que a escola possibilite aos estudantes o reconhecimento de suas características identitárias, das desigualdades, estigmas e preconceitos que atravessam seus contextos de vida, favorecendo a construção de apoios individuais e coletivos para a concretização de seus PV. Para grupos historicamente vulnerabilizados essa abordagem inclusiva do PV não apenas fortalece o reconhecimento individual, mas também potencializa lutas coletivas e a construção de políticas de equidade. Assim, pensar o PV a partir de uma perspectiva verdadeiramente inclusiva significa criar condições para que os sujeitos

possam imaginar, planejar e realizar seus desejos de forma objetiva e compartilhada, articulando sonhos e realidade, com a expectativa de que tal modelo se consolide como princípio orientador da formação escolar para todos, estejam ou não em situação de vulnerabilidade (Sousa & Martinez, 2023).

#### **3.4.6. Formação e Capacitação dos Educadores**

No contexto da escola pública, as percepções dos participantes apontam para uma fragilidade no que diz respeito à formação específica para a condução do CCPV. A ausência de capacitação e a desconexão entre a formação original dos docentes e os conteúdos exigidos são aspectos recorrentes. Elisa explicita essa problemática ao afirmar que *“os professores nem tem essa consciência, talvez de como conduzir aquelas aulas. Não tem uma preparação específica, nada. Mas acaba que eles têm que dar a matéria”*. A falta de preparo transforma o ensino em uma tarefa que se limita à execução mínima, muitas vezes distante da intencionalidade formativa esperada. A própria participante reforça que *“não tem uma formação específica e acaba dando de qualquer jeito também essa matéria”*, indicando que o CCPV pode perder seu sentido pedagógico quando conduzido sem respaldo técnico.

Essa lacuna formativa se intensifica pelo fato de que, na rede pública, o CCPV é frequentemente ministrado por professores cuja especialidade não possui relação direta com temas socioemocionais. Emanuel evidencia a recorrência dessa prática ao relatar que os docentes responsáveis são *“professores de outras disciplinas que não são, não tem uma formação específica para isso, né? É... professores de biologia, professores de história (...)”*. Essa desconexão interfere tanto na compreensão conceitual quanto na capacidade de manejo das turmas, como afirma o mesmo participante: os professores não têm *“habilidades desenvolvidas pra é, vamos dizer assim, é despertar o interesse do estudante no no estudo”*. A crítica se amplia quando ele acrescenta que *“na realidade a formação dos professores, quanto mais o ano tá passando, pior ela tá ficando”*, o que aponta para um problema sistêmico.

Mesmo quando formações existem, sua efetividade é limitada. Elisa observa que há ações promovidas pela diretoria de ensino, mas *“é muito raro os professores irem para lá”*, complementando que ocorrem *“talvez 1, 2 no ano”*. A baixa frequência e a pequena carga horária reforçam a percepção de insuficiência, como também aponta Emanuel ao mencionar que existe *“uma formação mínima pra poder trabalhar com essa disciplina, mas são poucas horas (...) não é uma formação assim (...) do tipo uma pós-graduação, é só uma formação ali dentro da, formação continuada dos professores”*. Dessa forma, o cenário da rede pública revela uma formação descontínua, esporádica e pouco articulada com as exigências pedagógicas da disciplina.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de uma formação específica que subsidie a condução do CCPV de modo efetivo e coerente com sua intencionalidade pedagógica. Esse resultado vai ao encontro dos achados de Silva et al. (2023), cuja pesquisa, realizada com professores que lecionavam o CCPV, aponta a importância de processos formativos tanto nos cursos de licenciatura quanto em ações de formação continuada, de modo a qualificar a atuação docente no CCPV na Educação Básica.

Contudo, tal demanda não pode ser analisada de forma descontextualizada. Conforme problematiza Andrada et al. (2019), a formação de professores tem sido historicamente atravessada por um pragmatismo que busca responder de modo imediato às demandas emergentes do cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que revela a insuficiência de investimentos em espaços coletivos voltados ao desenvolvimento profissional, como a formação continuada. Não raramente, esses momentos formativos são atravessados por pautas de cunho organizacional e burocrático, o que contribui para o esvaziamento de seu potencial crítico e reflexivo (Andrada et al., 2019).

A esse quadro somam-se as experiências de docentes submetidos a uma sobrecarga de demandas que extrapolam a dimensão pedagógica, aliadas a condições de trabalho precárias,

fatores que acabam por produzir um afastamento da formação continuada, frequentemente percebida como dispensável ou inviável. Como consequência, restringem-se as possibilidades de aprofundamento da reflexão crítica e de enfrentamento da naturalização tanto dos processos educativos quanto das próprias condições de trabalho no interior da escola pública, reforçando um ciclo de reprodução das fragilidades já existentes (Conselho Federal de Psicologia, 2019a).

Nesse sentido, o Conselho Federal de Psicologia (2019a) chama atenção para a o quão imprescindível é de que profissionais da Psicologia compreendam o processo de precarização da escola pública e das condições de trabalho docente, considerando seus impactos diretos sobre a saúde e o adoecimento da(o) professora(or). No contexto contemporâneo, marcado pela intensificação da alienação do trabalho, pela instabilidade dos direitos trabalhistas, pelo produtivismo exacerbado, pela fragilização dos espaços coletivos, torna-se fundamental analisar o sofrimento docente a partir de suas determinações materiais. Tal compreensão é condição necessária para a construção de estratégias coletivas de enfrentamento, capazes de romper com os processos de individualização e culpabilização que recaem sobre os profissionais da educação (Conselho Federal de Psicologia, 2019a).

Sob essa perspectiva, o trabalho educativo deve ser compreendido como um processo essencialmente coletivo, que demanda o envolvimento de toda a comunidade escolar na busca por alternativas e estratégias de intervenção (Conselho Federal de Psicologia, 2019a). A valorização do professor constitui eixo central dessa construção, assim como a escuta qualificada das famílias, cujas experiências e percepções oferecem contribuições relevantes para o debate sobre a escola e a educação. No entanto, tais objetivos não se concretizam sem a ampliação da compreensão da cultura educacional, o enfrentamento crítico dos debates que atravessam a formação docente e a preparação dos sujeitos para compreender, intervir e experienciar o cotidiano escolar em sua complexidade (Conselho Federal de Psicologia, 2019a).

Dessa forma, embora seja fundamental refletir sobre a formação continuada dos professores como condição para que os conteúdos do CCPV sejam trabalhados em sua potencialidade, faz-se igualmente necessário problematizar a viabilidade dessa formação no contexto da escola pública, considerando as condições objetivas de trabalho já descritas. Não se trata, portanto, de desconsiderar a importância da formação ou de imputar aos professores a responsabilidade exclusiva por sua realização, mas de reafirmar o papel do Estado na oferta de capacitações que possibilitem aos professores se sentirem seguros, amparados e legitimados para conduzir a disciplina, reconhecendo nela sentido e coerência pedagógica.

Cabe, ainda, à Psicologia Escolar – especialmente quando inserida no espaço institucional da escola – contribuir por meio da formação de profissionais e da criação de espaços de diálogo e escuta junto aos docentes, favorecendo a construção de segurança subjetiva para lidar com uma disciplina que mobiliza questões socioemocionais complexas e, por vezes, desencadeia demandas emocionais significativas por parte dos estudantes. Importa destacar novamente, que os participantes de escolas públicas, inseridos em jornadas de até 30 horas semanais distribuídas entre múltiplas unidades escolares, vivenciam elevados níveis de sobrecarga, o que dificulta a adesão a processos formativos mais contínuos e aprofundados, reforçando a necessidade de políticas públicas que considerem tais realidades concretas.

Em contraste, o contexto da escola particular apresenta um cenário mais estruturado no que diz respeito à formação dos educadores, embora também contenha críticas e lacunas. Um primeiro aspecto relevante é a presença de profissionais com formações específicas e qualificações alinhadas ao CCPV. Pâmela relata que a escola contratou “*um professor de (...) formação em filosofia e psicopedagogia*” para atuar no CCPV, demonstrando que a instituição busca profissionais mais próximos da temática. Em outro momento, a mesma participante destaca que o professor responsável pelos anos finais possui “*também formação acho que em, em psicanálise, em psicopedagogia*” e que na escola de Poliana, “*antes a psicóloga que*

*aplicava, né?*”, evidenciando que a rede privada tende a valorizar percursos formativos que dialogam com processos socioemocionais.

Patrícia, por sua vez, menciona que o professor responsável possui “*um curso de psicossíntese*” e que sua própria atuação, pois já foi responsável pela disciplina anteriormente, permite ter “*um outro olhar (...) um pouco diferenciado de também pensar (...) acolher o aluno, as vezes são temas também que mexem um pouco, com eles, (...) as vezes é preciso ter alguma conversa em (...) as vezes o professor encaminha pra mim algum aluno para conversar individualmente porque mobilizou alguma coisa mobilizou algum sentimento né*”, evidenciando práticas alinhadas ao cuidado e ao acompanhamento do aluno.

A presença de cursos de extensão e formação adicional é também um diferencial observado no contexto particular. Poliana relata que o professor de filosofia tem “*um curso de extensão em projeto de vida*” e que “*foi exigido esse curso de extensão*”. Essa exigência institucional indica uma maior formalização na seleção de profissionais habilitados, o que contrasta com a realidade da escola pública. Ainda assim, o setor privado não está isento de críticas. Plínio afirma: “*duvido muito que tenha sido capacitado*”, sugerindo que, apesar de existir uma cultura de valorização de especializações, a garantia de capacitação não é homogênea entre todas as escolas particulares.

Observando os dois contextos, nota-se que a rede pública se caracteriza por uma formação insuficiente, episódica e desconectada do conteúdo exigido, enquanto a rede particular tende a buscar profissionais com especializações específicas, cursos de extensão e formações complementares. Na escola pública, o CCPV é frequentemente ministrado por docentes sem relação com o campo, enquanto na particular há maior correspondência entre formação e função. Ainda assim, ambas as redes compartilham um ponto de convergência: o reconhecimento de que o CCPV demanda habilidades especializadas que não são plenamente contempladas pela formação docente atual. Assim, conclui-se que, embora a escola particular

apresente maior investimento e exigência formativa, e a escola pública enfrente carências estruturais mais profundas, ambas as redes ainda vivenciam desafios na consolidação de uma formação consistente para o componente.

Em um geral, conforme apontam Andrada et al. (2019) e o Conselho Federal de Psicologia (2019a), a responsabilização individual do professor tende a ocultar as condições concretas de trabalho e os limites impostos por modelos formativos pragmáticos e pouco reflexivos. Nesse sentido, ainda que a rede particular apresente maior investimento e exigência quanto às qualificações profissionais e a rede pública enfrente fragilidades estruturais mais profundas, ambas compartilham o desafio de consolidar uma formação que sustente práticas pedagógicas coerentes com a complexidade socioemocional mobilizada pelo componente. Portanto, pensar o CCPV exige ultrapassar a lógica da capacitação pontual e avançar na construção de políticas formativas coletivas, contínuas e contextualizadas, que reconheçam o trabalho docente como atividade historicamente situada e fundamental para a promoção de processos educativos críticos e emancipatórios.

#### **3.4.7. Autoconhecimento, Escuta Ativa e Acolhimento**

Na escola pública, o autoconhecimento aparece como parte prevista do conteúdo, mas encontra obstáculos para se consolidar devido às demandas emergenciais. Emanuel explica que a sequência da disciplina começa justamente por esse eixo: *“começou com autoconhecimento, depois a questão de estabelecimento de metas, conhecer o mercado de trabalho...”*. Contudo, Elisa descreve como o cotidiano impede o aprofundamento dessa proposta ao afirmar: *“Agora você estando ali dentro mais tempo, né? Tá ali na sala, conseguindo entender melhor como que é. Acho que você tem mais possibilidade de criar um vínculo melhor e conseguir dar mais atenção ao que precisa ali para ser falado sobre esses temas, né?”*. Já na escola particular, o autoconhecimento é trabalhado com continuidade e planejamento. Patrícia descreve atividades específicas, como: *“tinha uma atividade também de linha do tempo, deles pensarem aonde que,*

*como que, como eles eram quando eram mais novinhos, como eles são agora, atualmente, que que eles imaginam para eles no futuro, daqui 5 anos, daqui 10 anos, também essa uma atividade bem rica”, porém assim como na escola pública era uma questão central e um tema de partida: “(...) autoconhecimento, quem eu sou, o que que gosto de fazer, quais são os meus interesses, começava por aí” (Patrícia).*

Essas falas demonstram a importância do autoconhecimento como um passo inicial na construção de um PV. A construção do PV pressupõe a constituição da subjetividade do sujeito, ancorada em valores, motivações, experiências e memórias que orientam suas escolhas e ações (Arantes et al., 2016). Nesse processo, a escola configura-se como um espaço fundamental ao oferecer os suportes necessários para que os estudantes possam se expressar e projetar um futuro possível, por meio de um trabalho educativo que favoreça o autoconhecimento, a compreensão das barreiras sociais e o reconhecimento dos recursos disponíveis para a concretização de suas trajetórias (Sousa & Martinez, 2023).

Apesar dos obstáculos que se impõem à sua concretização no cotidiano escolar da escola pública, a relevância desse aspecto parece ser reconhecida pelos participantes de ambos os contextos, público e privado. Nesse sentido, é possível compreender o CCPV como um componente que desempenha papel significativo na promoção da construção de um senso mais estável de identidade durante a adolescência (Ruini et al., 2023). O próximo tema abordado nesta tag refere-se à escuta ativa. A relação com o autoconhecimento é que sua prática favorece a expressão aberta dos estudantes, contribuindo para o crescimento pessoal e para o desenvolvimento da autoconsciência (Conner et al., 2024). Segundo Conner et al. (2024), quando os alunos percebem que seus pensamentos e sentimentos são reconhecidos e valorizados, tornam-se mais propensos a engajar-se em processos de autorreflexão e exploração de si.

A escuta ativa no contexto de escola pública é percebida como uma responsabilidade muitas vezes atribuída ao professor, mas sem suporte adequado. Eduarda menciona que o professor acaba precisando ser simultaneamente *“eu vejo, por exemplo, só um professor, ele vai ter que ser a escuta ativa, a rede de segurança”*, mesmo sem formação para isso. A escuta ativa também pode ser vista paralelamente com a ideia de empatia, como menciona Eduarda *“Acho que seria legal ter essa empatia para reconhecer isso e ter muito esse desenvolvimento quanto pessoa, né? Esse, esse cuidado refinado para aí sim, a gente passar, né?”*. Na escola particular a escuta ativa aparece associada à qualificação profissional do Psicólogo: Patrícia afirma que *“o Psicólogo vai tá ainda mais preparado para essa escuta, né, eu acho, pra levar as atividades, e para essa escuta, para o acolhimento”* (Patrícia). De modo geral, a escuta ativa aparece como um elemento central para alcançar genuinamente o aluno. No entanto, a responsabilidade por essa escuta acaba sendo distribuída entre diferentes profissionais, em função da própria organização do trabalho nos distintos contextos escolares.

A escuta ativa configura-se como uma habilidade fundamental no campo educacional, na medida em que favorece a construção de uma comunicação significativa entre os atores escolares, sendo eles Psicólogos ou professores, e estudantes. A empatia constitui um elemento central desse processo, pois envolve a capacidade de compreender e compartilhar os sentimentos do outro (Conner et al., 2024). Nesse sentido, a relação professor–aluno ou Psicólogo–aluno, fundamentada no diálogo e no respeito às ideias de ambos, mostra-se essencial para que todos possam crescer conjuntamente e refletir criticamente sobre o que pensam e expressam. Tal relação exige sensibilidade para ouvir o aluno e conhecer sua realidade, reconhecendo-o como sujeito de saberes e experiências (Guimarães & Maciel, 2021). De acordo com Conner et al. (2024), a escuta ativa ultrapassa o simples ato de ouvir palavras, englobando a compreensão da mensagem tanto em sua dimensão cognitiva quanto emocional, o que requer atenção plena, empatia e uma postura de aceitação sem julgamentos por parte de quem escuta.

Conner et al. (2024) realizaram um estudo com 150 estudantes e identificaram uma relação significativa entre a escuta ativa exercida pelo professor, em específico, e o engajamento do aluno. Os resultados indicam que o ato de ouvir de forma atenta e empática comunica respeito ao aluno e contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem seguro, o que, por sua vez, favorece maior envolvimento com as atividades propostas. Além disso, o estudo aponta uma associação significativa entre a escuta ativa do professor e os resultados de aprendizagem, concluindo que essa prática exerce um impacto positivo, moderado e estatisticamente significativo tanto no engajamento quanto no desempenho dos estudantes.

Os achados apresentados por Conner et al., 2024 dialogam diretamente com as falas dos participantes desta pesquisa, que reconhecem a escuta ativa e a empatia como habilidades centrais no trabalho pedagógico e psicológico, não restritas ao CCPV, mas a qualquer componente curricular. Como postula Oliveira-Menegotto e Fontura (2015), o que o Psicólogo Escolar deve herdar da clínica é a escuta ativa, reforçando a importância dessa habilidade.

Entretanto, as falas também evidenciam que, nos diferentes contextos escolares, a responsabilidade pela escuta ativa tende a ser distribuída de maneira desigual entre os profissionais, muitas vezes sem o suporte formativo e institucional necessário. Tal constatação reforça a necessidade de compreender a escuta ativa não apenas como uma competência individual, mas como uma prática a ser sustentada coletivamente pela organização escolar, por meio de processos formativos adequados e de condições de trabalho que possibilitem relações pedagógicas mais sensíveis, acolhedoras e significativas. Nesse sentido, o acolhimento emerge como o próximo e último tema a ser abordado nesta tag.

Na escola pública, o acolhimento é fortemente atravessado pela necessidade de lidar com situações emergenciais e pela rede protetiva, como ilustra a fala a seguir *“Ah, eu vejo que a maioria deles gostam e a maioria deles gostam e usa isso quanto a rede protetiva, e é meio que o meio do caminho, esse ambiente que é mais seguro, mais acolhedor, que parece que a*

*escola os reconhece enquanto indivíduo que é até o caminho que eles chegam a nós se for para um possível acolhimento”* (Eduarda). Essa fala mostra como os alunos enxergam o CCPV e que o acolhimento está ligado a vinculação com o aluno, como menciona Elisa: *“também e ter o vínculo com os alunos, isso de eles conseguirem ter um carinho, um respeito ali tudo faz total diferença pra eles entenderem aquela aula como importante”*. Na escola particular, o sentido de vinculação e acolhimento também aparecem de forma semelhante: *“Eu acho que pode impactar até no sentido de ter um acolhimento maior, assim, os alunos, eles podem passar a sentir mais pertencentes por ter esse espaço de troca e não é só aprender e reter o conhecimento para depois aplicar numa prova, né?”* (Pâmela). Os resultados mostraram o quanto a disciplina pode gerar questões que necessitam de um bom acolhimento, o que na escola particular, o Psicólogo é capaz de fazer: *“mas as vezes o professor encaminha pra mim algum aluno para conversar individualmente porque mobilizou alguma coisa mobilizou algum sentimento né, então para dar esse acolhimento, é... para as vezes o aluno tá precisando só conversar, só ser ouvido, falar um pouquinho, então tem essa, essa questão”* (Patrícia).

A mediação de situações de tensão, conflitos, disputas de poder e tentativas de imposição de opiniões, assim como o favorecimento de espaços efetivos de fala e escuta, configuram-se como atribuições centrais do Psicólogo no fortalecimento da coletividade escolar (Andrada et al., 2019). Essas intervenções não se restringem à resolução pontual de conflitos, mas visam à construção de relações mais dialógicas e à ampliação das possibilidades de participação dos diferentes sujeitos no cotidiano da escola (Freitas et al., 2024).

Nesse contexto, a promoção de um ambiente permeado pela escuta ativa e pela empatia torna-se fundamental, uma vez que a aceitação não julgadora cria um espaço seguro, no qual os estudantes se sentem legitimados a expressar seus pensamentos, sentimentos e preocupações sem o temor de críticas ou desqualificações (Guimarães & Maciel, 2021). Ao articular a mediação de conflitos com práticas de escuta e acolhimento, o trabalho da Psicologia contribui

para a produção de um clima institucional mais democrático, favorecendo o diálogo, o reconhecimento das diferenças e o fortalecimento dos vínculos no espaço escolar (Conselho Federal de Psicologia, 2019a).

Dessa forma, o autoconhecimento se apresenta como ponto de partida para a construção da subjetividade e do PV, mas sua efetivação depende de práticas de escuta ativa que legitimem a expressão dos estudantes e favoreçam processos reflexivos. Por sua vez, a escuta ativa só se sustenta em ambientes acolhedores, nos quais os sujeitos se sintam seguros, reconhecidos e pertencentes. Assim, esses três elementos articulam-se como condições fundamentais para a promoção de vínculos, do desenvolvimento identitário e de práticas educativas mais humanizadas no contexto escolar.

#### **3.4.8. Orientações e Recomendações para Profissionais que Lecionam Projeto de Vida**

Importante destacar que as informações reunidas nesta *tag* estão diretamente relacionadas a duas perguntas norteadoras da entrevista: “A partir da sua experiência, que conselho você daria para um professor que assumirá o componente curricular Projeto de Vida?” e “A partir da sua experiência, que conselho você daria para um Psicólogo que assumirá o componente curricular Projeto de Vida?”. Embora as questões tenham sido formuladas de modo a diferenciar recomendações para professores e Psicólogos, a análise das respostas revelou que, em grande medida, as orientações convergem, apresentando apenas algumas especificidades direcionadas a um ou outro profissional. Dessa forma, a discussão é conduzida de maneira geral, contemplando as recomendações que se aplicam a ambos os perfis. Quando houver orientações que são pertinentes a um dos profissionais em específico, essa distinção será indicada no texto.

No contexto da escola pública, as falas dos participantes evidenciam uma preocupação marcante com a capacidade do educador em se autorregular emocionalmente, conhecendo suas próprias fragilidades e mantendo postura resiliente diante das adversidades cotidianas. Eduarda alerta para o impacto negativo de discursos desmotivadores entre colegas e destaca a

importância da estabilidade emocional ao afirmar que “*essa auto-regulação, essa resiliência, quanto profissional*” é fundamental quando se adentra uma sala de aula que, por vezes, já é antecipada como “*terrível*” por outros docentes. Essa necessidade de fortalecimento interno é aprofundada pela mesma participante ao recomendar “*ter muita empatia, ser muito humano*”, comentando que as recomendações seriam as mesmas, independentemente de ser um professor ministrando essa disciplina ou um Psicólogo. E, posteriormente, reconhecer que o educador precisa estar bem consigo mesmo: “*se você está realizado com você mesmo, aí sim você consegue fazer um projeto de vida pra alguém*”, indicando a importância de o próprio responsável pela disciplina pensar em seu PV.

O professor é visto como figura central nos processos educativos, tanto na mediação da aprendizagem quanto na promoção dos PV dos estudantes, assumindo um papel vital na construção desses projetos ao longo da trajetória escolar (Dellazzana-Zanon et al., 2018). Para além de uma função transmissiva de conteúdo, o professor deve adotar uma atuação mediadora, passando a organizar experiências de aprendizagem ativas, contextualizadas e significativas, nas quais o estudante assume papel protagonista (Araújo et al., 2020).

Nessa perspectiva, o docente pode atuar como modelo de vida e como mentor, isto é, como alguém central para que os PV dos estudantes possam, de fato, se concretizar, seja por meio de sua postura, de suas escolhas profissionais ou da criação de espaços de diálogo e reflexão sobre o futuro (Araújo et al., 2020; Dellazzana-Zanon et al., 2018). Esse reposicionamento pedagógico articula-se à dimensão ética e reflexiva da docência, na medida em que o desenvolvimento dos PV no contexto escolar depende de professores que tenham clareza de seu PV, reconheçam a docência como parte constitutiva desse projeto e se constituam como referência inspiradora e afetiva para os alunos (Dellazzana-Zanon et al., 2018; Magliano & Arantes, 2024). Pesquisas (e.g., Silva et al., 2023) evidenciaram que a docência integra o PV de muitos professores, reforçando a escola como espaço privilegiado de construção identitária

e de sentido para a atuação profissional, bem como o reconhecimento do papel ativo do professor na construção dos PV de adolescentes e jovens adultos, e que esses professores atuaram como referências inspiradoras e modelos na decisão pela carreira docente (Dellazzana-Zanon et al., 2018).

Contudo, é fundamental destacar a precarização das condições de trabalho não apenas dos professores, mas também dos Psicólogos que atuam na rede pública de educação brasileira, os quais, como já amplamente discutido, frequentemente precisam atender até oito escolas em uma jornada semanal de 30 horas. Essa sobrecarga de trabalho repercute diretamente na qualidade de vida desses profissionais e compromete o exercício qualificado de suas funções (Silva et al., 2023), resultando em falas como a de Eduarda de que a sala está “terrível”, que poderia indicar um cansaço físico e mental. Nesse contexto, torna-se imprescindível promover o engajamento docente em ações voltadas ao bem coletivo no ambiente escolar, favorecendo condições para que o professor exerça, com clareza e respaldo institucional, seu papel de mentor e mediador dos PV dos estudantes, bem como valorizando e apoiando sua participação, iniciativas e projetos, por meio de uma gestão democrática e da construção de relações cooperativas, configurando-se tais estratégias como efetivas para o fortalecimento do compromisso com a educação (Dellazzana-Zanon et al., 2018; Magliano & Arantes, 2024).

Outro aspecto fortemente presente nas recomendações da rede pública é a importância de que o docente compreenda e considere as realidades socioculturais dos estudantes. Emanuel propõe que o professor trabalhe a partir do cotidiano dos alunos, indicando que o caminho mais eficiente é *“pegar o que que a pessoa vive no dia a dia dela e o que que esse projeto de vida pode fazer pra pra ajudar essa pessoa a compreender o que é que ela está vivendo? Que mundo ela vive? O que que, de onde ela está vindo, pra onde ela quer ir, né?”*. Ele amplia essa orientação associando-a a abordagens inspiradas em Paulo Freire, destacando a necessidade de trabalhar *“textos falando sobre eles mesmos, falando sobre cotidiano”*. Essa perspectiva aponta

para uma recomendação central: o CCPV deve ser significativo e conectado ao sentido que o estudante atribui ao conhecimento. Isso aparece também na fala em que o participante orienta o profissional a *“criar sentido” para o estudante, mostrando o que cada disciplina pode contribuir “pro desenvolvimento da pessoa”*.

Com as falas dos participantes é possível observar o que Sousa e Alves (2019) discorrem em seu artigo. Os autores compreendem o PV como uma construção histórica e dialética, resultante da relação entre o sujeito e o mundo social no qual está inserido, não podendo ser concebido de forma desvinculada das condições objetivas de existência, como ilustra a fala *“pegar o que que a pessoa vive no dia a dia”*. A possibilidade de elaboração de um PV emancipador e que estimule a autonomia exige a superação do conformismo social, uma vez que contextos marcados pela exclusão tendem a ajustar as expectativas individuais aos interesses do sistema econômico e cultural vigente. Nesse sentido, os autores destacam que muitos adolescentes constroem suas perspectivas futuras em meio à ausência de oportunidades sociais, políticas e culturais, à vivência de situações de violência, privação material, desinformação e precariedade no acesso à formação profissional, configurando-se essa realidade, frequentemente, como o único horizonte possível diante da falta de alternativas concretas (Sousa & Alves, 2019).

Nessa perspectiva, construir um PV implica a possibilidade de refletir criticamente sobre a própria trajetória e de se reconhecer como sujeito de ação e sujeito político, capaz de agir no mundo e transformá-lo (Sousa & Alves, 2019). Os autores enfatizam que o PV não se limita às condições objetivas da existência, mas se constitui no limiar entre subjetividade e objetividade, mediado pelas experiências de vida e por processos reflexivos críticos. Assim, a construção de um PV envolve criatividade, capacidade de ousar e de imprimir uma marca pessoal na realidade social, reafirmando o caráter transformador e emancipatório desse processo.

Dessa forma, as falas dos participantes da rede pública evidenciam que a construção do PV, quando ancorada no cotidiano e nas experiências concretas dos estudantes, assume um caráter potencialmente emancipatório, em consonância com a perspectiva crítica de Sousa e Alves (2019). Ao reconhecer as condições socioculturais que atravessam a trajetória dos alunos, o CCPV deixa de operar como um dispositivo normativo e passa a constituir-se como espaço de reflexão, atribuição de sentido e possibilidade de ação no mundo, reforçando o papel da escola na promoção de processos formativos críticos e socialmente situados.

A construção do vínculo aparece igualmente como elemento essencial. Elisa recomenda que o profissional busque *“ter o vínculo com os alunos”*, pois tal relação influencia a percepção da importância do CCPV, ainda mais no caso dos Psicólogos de escolas públicas que circulam entre diversas escolas e tem dificuldade de estabelecer relações consistentes. Além disso, a participante orienta que o professor evite um ensino mecânico: *“se eles vão muito naquela ideia de vou passar o que tem aqui no conteúdo vira muito uma coisa maçante”* e, ao contrário, que o professor procure *“pesquisar um pouquinho mais sobre a questão dos alunos, se identificar um pouquinho melhor com eles”*. Essa recomendação reforça que o PV deve dialogar com a realidade e com a expressão dos próprios estudantes.

Nessa perspectiva, é fundamental que o profissional responsável pelo CCPV estabeleça vínculos significativos com os estudantes, propondo práticas pedagógicas que se distanciem do modelo expositivo tradicional. Recomenda-se a construção de ambientes de aprendizagem desafiadores e motivadores, capazes de estimular os alunos a refletirem sobre seus percursos futuros, estabelecerem metas educacionais e desenvolverem seu potencial (Yukhymenko-Lescroart & Sharma, 2022). A adoção de métodos de aprendizagem ativa fundamenta-se na concepção de um estudante que assume papel central e protagonista no processo de aprendizagem e na busca por conhecimento, compreendendo a realidade como uma construção social não acabada (Araújo et al., 2020). A literatura sugere diversas possibilidades de práticas

pedagógicas dinâmicas, tais como a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, o *design thinking* e a *culture maker*, que favorecem a participação ativa, a reflexão crítica e o engajamento dos estudantes (Araújo et al., 2020).

Outras orientações relevantes no contexto público incluem a necessidade de preparo para o acolhimento e para a gestão das interações sociais. Eliane sugere que o profissional precisa estar “*preparada para acolher, para ouvir*”, além de lidar com possíveis rejeições às atividades propostas. Ela ainda recomenda “*ter muito cuidado... pra inclusão, pra não ter bullying*”. Por fim, Eduarda recomenda que o docente conheça a saúde mental e compreenda a diversidade de condições presentes entre os estudantes, afirmando que “*nem tudo é igual para todos*” e usando a metáfora “*o sol vai nascer para todo mundo, vai, mas vai ter gente com protetor, boné, óculos, camiseta ali de proteção solar e de repente tem alguém sem camisa e descalço ali do seu lado, sabe?*” para ilustrar como os alunos vivem realidades distintas. A temática do acolhimento articulado aos processos de aprendizagem já foi analisada de forma detalhada na tag “Autoconhecimento, Escuta Ativa e Acolhimento”. No contexto da presente tag, o acolhimento emerge como uma orientação e recomendação de caráter mais geral, razão pela qual não será retomado de maneira aprofundada, uma vez que as discussões aqui apresentadas, embora situadas em contextos distintos, apresentam aproximações conceituais significativas.

Quando observa-se as recomendações da escola particular, nota-se uma ênfase igualmente forte no vínculo, na escuta e na sensibilidade humana, mas articuladas a exigências próprias desse contexto, como adaptação à cultura institucional, domínio da linguagem dos jovens e equilíbrio entre autenticidade e cuidado. Poliana enfatiza a centralidade da dimensão humana ao dizer: “*que ele [o professor/Psicólogo] não se esqueça da parte humana*”, especialmente no caso de Psicólogos que atuam como docentes, pois “*você é um Psicólogo lecionando, e você não pode esquecer que você é um Psicólogo*”. Ela também orienta o

profissional a “*cuidar de si mesmo*”, pois não faz sentido conduzir um componente voltado a planejamento de vida quando o docente “*mesmo não fez isso com a própria vida*”, recomendação que também apareceu na fala de Eduarda. Em comparação ao contexto da escola pública, também emerge, no âmbito da escola particular, a necessidade de que o profissional desenvolva um olhar reflexivo sobre si mesmo, seja por meio da compreensão de seu próprio PV, seja pelo cuidado com sua saúde mental. Tais recomendações, contudo, articulam-se a demandas específicas desse contexto, como a adaptação à cultura institucional, o posicionamento profissional e a atenção à própria trajetória de vida docente.

Outra recomendação amplamente destacada na escola privada é a importância da escuta. Plínio sintetiza essa orientação afirmando a necessidade de: “*Ouvir os alunos (...) oportunizar momentos ali onde eles possam refletir*”, complementando que o papel do Psicólogo, em específico, é “*oportunizar esses espaços de escuta, de reflexão*”. Patrícia reforça essa perspectiva ao orientar que o professor deve “*ouvir muito, ouvir muito os alunos*”, recomendando que as contribuições deles “*agregam bastante*” ao desenvolvimento das aulas. A relação entre Escuta Ativa e processos de aprendizagem já foi analisada de forma aprofundada na tag “Autoconhecimento, Escuta Ativa e Acolhimento”. Nesta tag, a Escuta Ativa é tratada de forma geral e, por isso, não será retomada em profundidade, dado que as discussões apresentam aproximações conceituais relevantes, ainda que em contextos distintos.

No que se refere à condução pedagógica, Pâmela traz orientações específicas que refletem a dinâmica da sala de aula. Ela destaca a necessidade de estabelecer conexão com os estudantes, recomendando “*procurar, por exemplo, jogos, dinâmicas (...) as gírias que eles usam*”. A participante também alerta contra um posicionamento excessivamente distanciado ou idealizado, afirmando que professores do CCPV devem “*tomar cuidado com isso pra não ser acessível, mas também é a forma de entrar*”. Outra recomendação de Pâmela diz respeito ao uso de uma linguagem acessível: “*não adianta você pegar um artigo e ter uma linguagem*

*academicista (...) eles não vão te ouvir*”, enfatizando que o vínculo exige identificação e certa exposição pessoal controlada, também articulado com as recomendações da escola pública.

O contexto particular também demanda atenção à cultura institucional familiar. Pâmela orienta que o docente deve *“conhecer a cultura da escola”* e menciona que, em escolas conservadoras isso, *“é muito essencial para você saber como abordar os temas”*. Em outra fala, ela explica que, ao tratar temas delicados como sexualidade, é necessário equilibrar compreensão dos alunos e expectativas da coordenação e das famílias, pois *“se gerar problemas (...) a coordenação vai pedir para você parar de falar”*. Por fim, a rede particular também destaca recomendações mais voltadas à prática em sala de aula. Pâmela sugere que *“o ideal seria alguém que já tivesse experiência com grupos”* e que o Psicólogo em específico deve *“entrar com humildade”* e *“se vincular com os professores que eles estão lá há mais tempo”*. Além disso, ela recomenda o uso de *“músicas, vídeos, filmes, recursos da tecnologia”* para potencializar o vínculo com os adolescentes, afirmando que *“o vínculo é essencial”*.

Mais uma vez, essa temática decorre da compreensão do Psicólogo Escolar como membro efetivo da comunidade educativa, e não como um consultor externo (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). Nessa perspectiva, o Psicólogo Escolar não se posiciona como detentor de um saber previamente constituído, mas atua de forma colaborativa com os demais atores da escola na construção de soluções situadas e viáveis para o contexto (Cardoso, 2022). A valorização de múltiplas perspectivas permite ampliar a compreensão dos desafios enfrentados, reconhecendo que diferentes olhares produzem conhecimentos complementares (Barreto et al., 2009). Assim, cabe ao Psicólogo Escolar contribuir, em parceria com os educadores, para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes a partir de uma concepção mais integral do sujeito do que aquela tradicionalmente enfatizada no contexto escolar (Guzzo et al., 2010).

Do ponto de vista comparativo, observam-se semelhanças estruturais entre os dois contextos. Tanto na escola pública quanto na particular, as recomendações enfatizam o valor da escuta, do vínculo e da postura humana, dimensões fundamentais para um componente que trabalha identidade, escolhas e sentido de vida. Em ambos os contextos, reconhece-se que os todos os atores escolares precisam cuidar de si, manejar suas próprias emoções e compreender profundamente a realidade dos estudantes. Contudo, as diferenças surgem no modo como cada rede articula essas recomendações: na escola pública, elas aparecem vinculadas a desafios estruturais, como múltiplas escolas, fragilidade emocional dos profissionais, necessidade de acolhimento, inclusão e prevenção ao bullying; na rede particular, elas se associam à expectativa de conexão cultural, adaptação à linguagem dos estudantes, cuidado com normas institucionais e articulação entre sensibilidade e limites estabelecidos pelas famílias e pela direção. Assim, a análise evidencia que, embora ambos os contextos valorizem dimensões humanas e relacionais, as recomendações se configuram de forma distinta, refletindo as particularidades de cada ambiente escolar e as demandas específicas impostas a quem leciona o CCPV.

Em síntese, as recomendações analisadas evidenciam que o CCPV demanda uma atuação profissional que articule dimensões pedagógicas, éticas e relacionais, reconhecendo o educador, professor ou Psicólogo, como sujeito implicado no processo formativo. A centralidade do vínculo, da escuta e da sensibilidade às realidades socioculturais dos estudantes, comum a ambos os contextos, reforça a compreensão do CCPV como prática educativa situada e potencialmente emancipatória (Sousa & Alves, 2019). Ao mesmo tempo, os achados indicam que a efetividade desse componente está diretamente relacionada à capacidade do profissional de refletir sobre sua própria trajetória, elaborar seu próprio PV e cuidar de sua saúde emocional, como apontam Magliano e Arantes (2024) e Silva et al. (2023). Assim, seja na escola pública ou na privada, o CCPV se constitui como um espaço que exige mediação pedagógica

intencional (Araújo et al., 2020), compromisso institucional e trabalho coletivo, reafirmando a escola como lugar de construção de sentido, desenvolvimento humano e formação integral.

### **3.4.9. Desafios da Gestão Escolar**

Antes de iniciar a análise propriamente dita, é importante destacar que o tema “Desafios da Gestão Escolar” não foi originalmente formulado como uma pergunta direta na entrevista. Esse assunto emergiu de maneira espontânea nas falas dos participantes da escola pública, o que pode demonstrar que tais desafios constituem parte significativa das experiências cotidianas desses profissionais. Diferentemente de outros temas abordados previamente, não houve menção semelhante por parte dos participantes da escola particular, motivo pelo qual esta análise se baseia exclusivamente nas entrevistas referentes à rede pública.

No contexto da escola pública, os participantes descrevem desafios que impactam a atuação dos profissionais, evidenciando fragilidades estruturais, alta demanda operacional e dificuldades de articulação com a gestão escolar. Um dos pontos centrais refere-se à falta de condições adequadas de trabalho, especialmente para profissionais que circulam por diversas escolas. Eduarda relata que houve períodos em que *“a gente não tinha nem lugar para você sentar se você chegasse numa escola, porque você roda, né? Em várias, então você não tem a pertença, seria uma pertença até profissional. Os alunos te reconheceriam, né?”*. Essa ausência de pertencimento institucional não apenas fragiliza o vínculo com a comunidade escolar como também dificulta a continuidade de ações pedagógicas e interventivas.

A pesquisa realizada por Candeira et al. (2020), envolvendo 42 psicólogas(os) atuantes na rede pública de educação do estado do Piauí, evidencia a insuficiência de recursos e de infraestrutura, bem como a escassez de profissionais especializados na rede. Esse contexto contribui para a sobrecarga dos serviços e impõe limites à implementação de práticas transdisciplinares e ao trabalho em rede, configurando uma realidade semelhante à vivenciada pelos participantes das escolas públicas deste estudo. Ressalta-se, novamente, que o

estabelecimento de vínculos constitui simultaneamente um desafio e uma condição fundamental para a adesão e efetividade do trabalho do Psicólogo Escolar (Andrada et al., 2019). Contudo, a construção desses vínculos pressupõe a inserção efetiva do profissional no cotidiano escolar, enquanto membro ativo da comunidade educativa, possibilitando sua participação contínua nas dinâmicas institucionais e a articulação com os diferentes atores escolares, incluindo a equipe gestora, os docentes e os estudantes.

Outro desafio recorrente é a atuação da gestão escolar em um contexto de alta demanda e situações emergenciais. Eliane utiliza a metáfora de *“apagar incêndio”* para descrever a dinâmica de trabalho, afirmando que *“o que que a escola está precisando é muito apagar incêndio mesmo”*. Ela exemplifica essa realidade relatando orientações recebidas com pouca antecedência: *“às vezes chega orientação que nem semana passada, sabe? Quarta-feira você tem como fazer uma atividade hoje sobre sexualidade, gênero?”*. Essas demandas imediatistas evidenciam uma gestão que opera com demandas que surgem de maneira emergencial, com insuficiente planejamento antecipado, impactando diretamente a qualidade e viabilidade das ações propostas.

Outra fala que relata essa problemática é a de Eduarda que relata que, ao chegar à escola, precisou lidar com uma situação de violência, afirmando que *“cheguei na escola, tinha estourado uma briga lá de um horário da tarde, eu cheguei no noturno e eu fui atender, então foi eu e policial”*. Esse tipo de ocorrência aponta para desafios de gestão relacionados à segurança, ao clima escolar e à necessidade de respostas rápidas.

Como já discutido no subtópico *“Contribuições da Psicologia para a Educação”*, essa dinâmica de gestão marcada por demandas emergenciais e respostas imediatistas incide diretamente sobre a forma como o trabalho do Psicólogo Escolar é compreendido e acionado no cotidiano da instituição. Nesse contexto, o Psicólogo passa a ser frequentemente concebido pela comunidade escolar como um agente responsável por oferecer soluções rápidas para os

problemas que emergem, como se detivesse um saber técnico capaz de responder de maneira imediata e eficaz à complexidade das demandas institucionais (Dias et al., 2014). Tal expectativa dialoga com a lógica de “apagar incêndios” descrita pelas participantes, na medida em que reforça práticas reativas, em detrimento de ações planejadas, preventivas e coletivas.

Essa compreensão é atravessada por estruturas institucionais hierarquizadas que delimitam funções e dificultam a construção de práticas articuladas entre os diferentes profissionais da escola. Nesse cenário, professores e especialistas compartilham experiências de sofrimento, marcadas por formações limitadas e por exigências de eficiência, desempenho e agilidade, que se cristalizam não apenas na organização escolar, mas também nas subjetividades profissionais, restringindo as possibilidades de reflexão crítica e de intervenção integrada (Conselho Federal de Psicologia, 2019a).

A falta de articulação entre profissionais e gestão também aparece como obstáculo relevante. Eliane afirma que, para que as atividades sejam efetivas, é necessário *“estar bem articulado com a gestão, porque se não tiver essa participação, essa, esse apoio da gestão a gente acaba não conseguindo fazer nada”*. Sua fala indica que o sucesso das ações pedagógicas e psicossociais depende de uma gestão que não apenas autorize, mas também apoie, acompanhe e colabore com o trabalho dos profissionais. A fala de Eliane evidencia que o trabalho do Psicólogo Escolar é essencialmente coletivo e depende do envolvimento articulado de toda a comunidade escolar (Conselho Federal de Psicologia, 2019a). A efetividade das ações pedagógicas e psicossociais requer o compromisso compartilhado entre gestão, equipe pedagógica e demais profissionais, de modo que a escola se constitua como um espaço de corresponsabilização na busca de alternativas para enfrentar as demandas complexas que emergem do cotidiano escolar.

Por fim, alguns desafios dizem respeito à implementação de políticas públicas e ao dimensionamento inadequado de profissionais. Eliane observa que *“Eu preciso de Psicólogo*

*na escola, mas aí eu eu penso que o governo pensa assim, precisa de Psicólogo nas escolas, nas escolas, mas ninguém fala uma carga horária para cada escola, então vamos cumprir a lei, vamos colocar o máximo possível, sabe?''*. Essa fala revela tensões entre demandas legais, planejamento institucional e condições reais de atuação, criando uma atuação sobrecarregada e sem parâmetros claros para alocação de profissionais.

Em síntese, os desafios da gestão escolar na rede pública emergem como questões estruturais – falta de espaço físico, ausência de pertencimento, excesso de demandas emergenciais, pouca articulação com a gestão e políticas mal dimensionadas. Tais desafios impactam diretamente a atuação dos profissionais e a efetividade das ações pedagógicas e psicossociais.

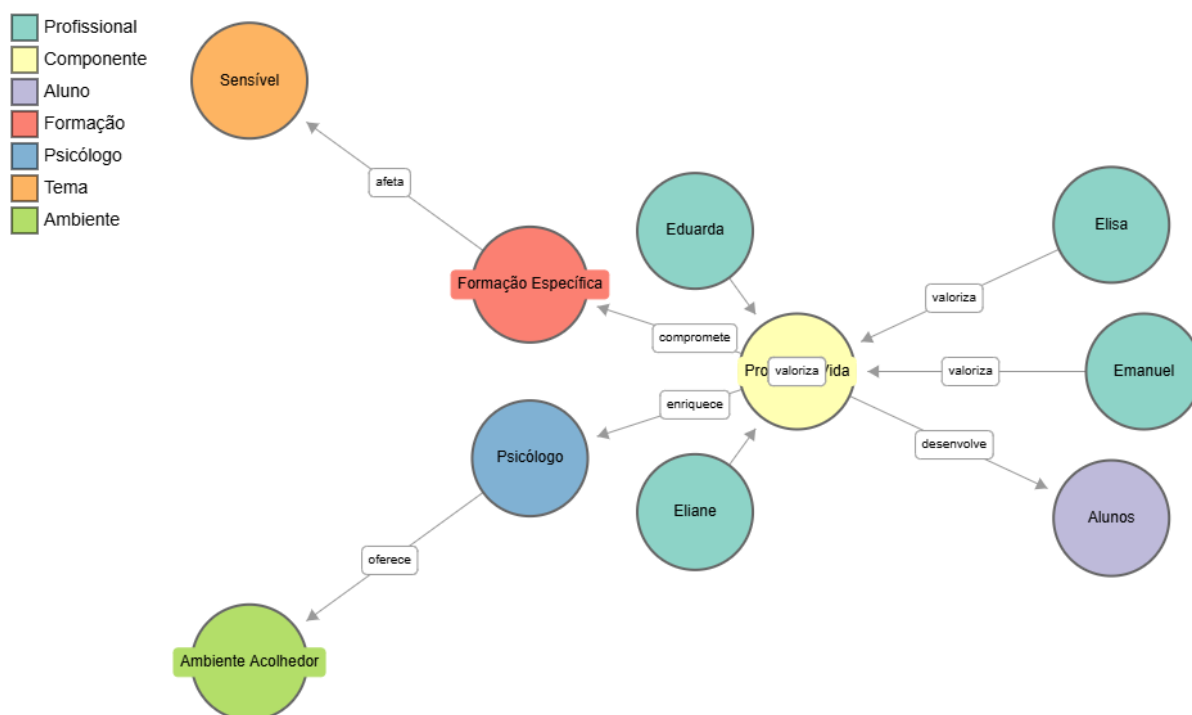
Esses aspectos identificados na análise minuciosa acima também aparecem, de forma bastante interessante e sucinta, nos resumos gerados pelo Requalify.ia (Martins et al., 2024). Vale destacar que tais resumos foram produzidos previamente à análise das *tags* e, posteriormente, exportados. Para a consulta do leitor, recomenda-se a leitura do resumo da transcrição das escolas públicas (Anexo D) e do resumo da transcrição das escolas particulares (Anexo E). Outro recurso da plataforma são as redes de conhecimento, que consistem em imagens geradas por IA e permitem visualizar as relações entre as temáticas, os participantes e os resultados, conforme será apresentado a seguir.

#### **3.4.10. Redes de Conhecimento**

As figuras a seguir foram geradas pelo Requalify.ia (Martins et al., 2024), articulando as principais ideias e diferentes componentes que envolvem a mesma temática principal que, no caso, é o Projeto de Vida.

#### **Figura 2.**

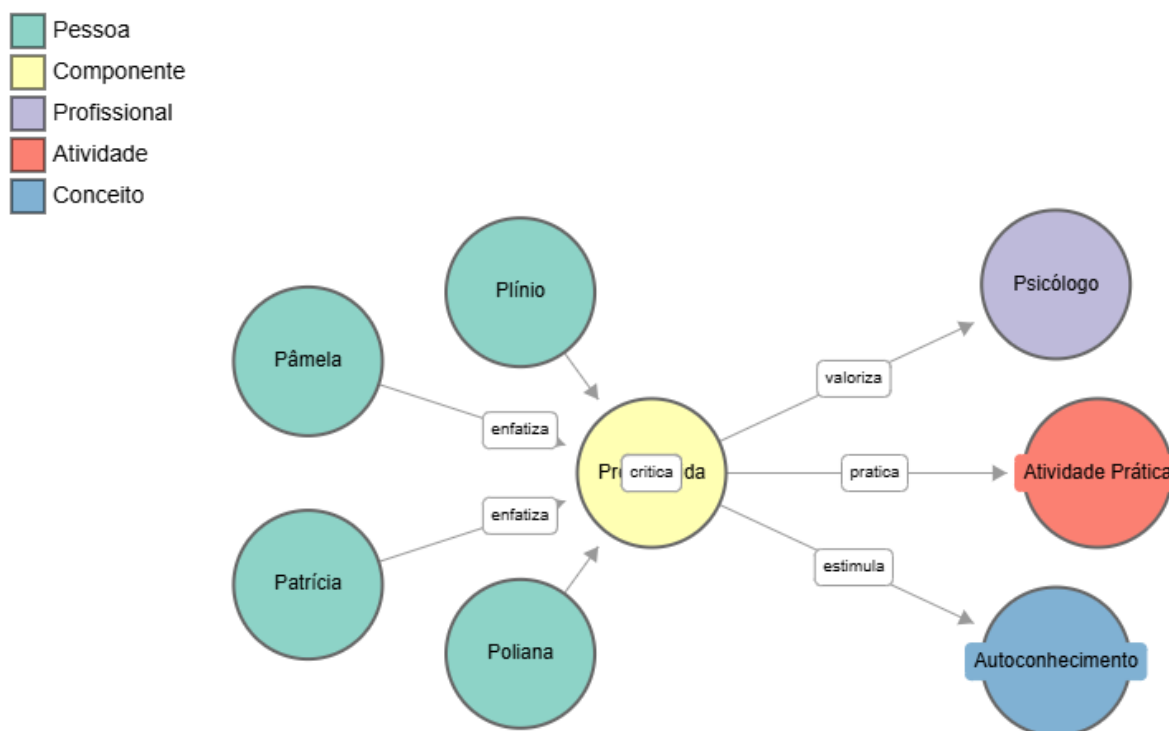
*Rede de Conhecimento Gerado pela IA para as Escolas Públicas*



A Figura 2 apresenta um mapa conceitual centrado no PV, ilustrando-o como um componente valorizado pelos profissionais identificados (Eduarda, Eliane, Elisa e Emanuel). O diagrama demonstra que o PV atua diretamente no desenvolvimento dos Alunos e enriquece a prática do Psicólogo, que por sua vez é responsável por oferecer um Ambiente Acolhedor. Além disso, há uma conexão específica indicando que o PV se compromete com uma Formação Específica, a qual afeta um tema classificado como Sensível, evidenciando a inter-relação entre a qualificação profissional, o suporte psicológico e o desenvolvimento dos estudantes.

### Figura 3.

*Rede de Conhecimento Gerado pela IA para as Escolas Particulares*



A Figura 3 apresenta um mapa conceitual centrado no PV, evidenciando-o como um componente criticado pelos participantes Pâmela, Plínio, Patrícia e Poliana. O diagrama mostra que esses sujeitos enfatizam o PV e que valoriza a prática do Psicólogo. Além disso, há uma conexão específica indicando que o PV se liga à Atividade Prática e estimula o Autoconhecimento, indicando os principais eixos associados ao componente.

Conclui-se que, de modo geral, comparando-se os dois contextos é evidenciado que, embora exista uma base temática comum – especialmente no que diz respeito à importância do PV, à formação dos educadores e à necessidade de estabelecer vínculos significativos com os alunos – e que pode ser observado de forma lúdica por meio das figuras, as prioridades e preocupações que emergem em cada cenário refletem realidades distintas. Enquanto a escola pública apresenta uma discussão marcada pelas vulnerabilidades sociais, pelas dificuldades estruturais e pela necessidade de adequação do PV às condições de vida dos estudantes, a escola particular tende a enfatizar dimensões mais individualizadas, como o autoconhecimento, o acolhimento e a percepção subjetiva dos alunos sobre o sentido da disciplina.

Além disso, o aparecimento espontâneo da temática da gestão escolar reforça que a efetividade do trabalho em PV depende de uma articulação coletiva e institucional, atravessando não apenas docentes e Psicólogos, mas a cultura organizacional como um todo. Assim, as diferenças e convergências observadas permitem compreender como o mesmo currículo ganha contornos distintos conforme o território, as condições materiais e as demandas subjetivas que caracterizam cada comunidade escolar.

#### 4. Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo geral investigar a implementação do componente curricular Projeto de Vida (PV) nas escolas públicas e particulares do interior do estado de São Paulo, com predominância na região de Campinas e um participante de Minas Gerais. Como objetivos específicos do presente estudo pretendeu-se (a) investigar se os Psicólogos de escolas particulares e públicas estão participando na implementação do componente curricular PV e (b) em caso afirmativo, como esses Psicólogos estão trabalhando com este novo componente curricular. Para alcançar os objetivos desse estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e transversal.

De modo geral, os resultados indicaram que a participação dos Psicólogos na implementação e no desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida (CCPV) ocorre de forma desigual, limitada e fortemente condicionada ao contexto institucional. Nas escolas públicas, a atuação desses profissionais é predominantemente indireta e pontual, marcada por ações esporádicas, parcerias com docentes e uso ocasional do horário da disciplina para atender demandas emergenciais, sem envolvimento efetivo na condução ou estruturação do componente. Já nas escolas particulares, observa-se um maior nível de aproximação, com alguns Psicólogos tendo ministrado disciplinas equivalentes ao CCPV ou atuando de forma colaborativa com os professores responsáveis, ainda que nem sempre a disciplina seja necessariamente PV, mas alguma outra que trabalha essa temática.

Evidenciou-se que o CCPV, embora reconhecido em seu potencial formativo, enfrenta limites significativos em ambos os contextos analisados. Na escola pública, as críticas concentram-se na distância entre a proposta pedagógica e as condições concretas de vida dos estudantes, revelando tensões entre uma abordagem normatizada, centrada em habilidades socioemocionais abstratas, e as demandas impostas pela vulnerabilidade social. Já na escola particular, a fragilização do PV manifesta-se sobretudo pela desvalorização institucional e pela

percepção de irrelevância prática e acadêmica, o que compromete o engajamento dos estudantes e o sentido atribuído ao CCPV.

Essas análises apontam para a necessidade de repensar o CCPV a partir de uma perspectiva inclusiva, contextualizada e crítica, que reconheça os condicionantes sociais, institucionais e subjetivos envolvidos na construção dos PV, superando leituras individualizantes e descoladas da realidade. Nesse sentido, os achados aqui discutidos oferecem subsídios para refletir sobre a relevância para a área da Psicologia Escolar, ao evidenciar os limites e as possibilidades da atuação do Psicólogo no contexto de implementação do CCPV.

Ao revelar que a participação desses profissionais ocorre majoritariamente de maneira indireta, pontual e pouco institucionalizada, especialmente nas escolas públicas, o estudo explicita um desalinhamento entre as atribuições previstas para a Psicologia Escolar e as condições concretas de trabalho oferecidas pelas instituições, contribuindo para o debate sobre a precarização, a fragmentação e a subutilização desse profissional no ambiente educacional.

Além disso, os achados mostram a compreensão sobre o papel estratégico do Psicólogo como mediador, articulador e formador, sobretudo quando atua em parceria com professores ou no apoio à qualificação das práticas pedagógicas relacionadas ao CCPV. Ao comparar os contextos público e privado, a pesquisa também contribui para a área ao demonstrar como arranjos institucionais, políticas educacionais e vínculos contratuais impactam diretamente a possibilidade de intervenção Psicológica no currículo, reforçando a necessidade de pensar a Psicologia Escolar para além de ações individuais ou emergenciais.

É importante observar também que, nas falas dos participantes acerca do trabalho com CCPV, houve maior ênfase em aspectos relacionados ao autoconhecimento e à autorreflexão dos estudantes. Embora essas dimensões sejam relevantes para o processo de construção do PV, não foram identificadas menções mais explícitas ao desenvolvimento de práticas morais voltadas ao outro, como ações de responsabilidade social, solidariedade ou contribuições para

o bem coletivo. Nesse sentido, observa-se que o trabalho descrito pelos participantes parece concentrar-se predominantemente na dimensão individual da reflexão sobre si. Contudo, a construção de PV éticos pressupõe também a consideração do outro e do coletivo, orientando-se para impactos positivos na sociedade. Assim, ainda que a reflexão sobre si seja um elemento necessário nesse processo, ela pode não ser suficiente para promover a mobilização de práticas morais concretas, que envolvam o reconhecimento do outro e o engajamento em ações que transcendam os interesses individuais.

A Lei 13.935/2019, que prevê a inserção do Psicólogo na escola, representou um avanço significativo, mas sua implementação ainda é bastante incipiente e longe de contemplar de forma ampla o contexto da escola pública. Como consequência, observa-se que o Psicólogo em escolas particulares tende a lidar de forma mais abrangente com diferentes demandas, incluindo o CCPV, evidenciando que o acesso ao trabalho integral do Psicólogo ainda é marcado por desigualdades socioeconômicas à medida que, nas escolas públicas, o profissional atua centrado em situações emergenciais, ao contrário das escolas particulares, que o profissional se torna um membro integrante da equipe e da cultura escolar. Assim, o presente estudo oferece subsídios para o apoio da implementação dessa lei de forma mais efetiva.

Entre as limitações deste estudo, destaca-se a própria coleta de dados. Inicialmente, a pesquisa seria realizada apenas com Psicólogos de escolas particulares, no entanto, ao buscar os participantes, observou-se uma peculiaridade: os indivíduos contatados possuíam formação em Psicologia, mas a maioria estava contratada como orientador educacional. Inclusive, duas participantes deste estudo se enquadravam nessa situação, o que só foi percebido durante as entrevistas. Apesar disso, elas forneceram informações relevantes para a pesquisa. Notavelmente, o que inicialmente foi considerado uma limitação tornou-se um ponto forte do estudo. A ampliação da amostra para incluir Psicólogos de escolas públicas possibilitou a obtenção de informações distintas e a realização de comparações entre essas realidades,

enriquecendo a compreensão sobre a inserção do profissional de Psicologia nas escolas e suas contribuições, não apenas para o CCPV, mas para a área educacional como um todo.

Uma relevante contribuição deste estudo refere-se ao público participante, composto por Psicólogos. Dentro da temática PV, observa-se uma menor incidência de pesquisas que focalizem especificamente esse grupo profissional, sendo mais frequentes os estudos que investigam a perspectiva de professores. Assim, ao incluir Psicólogos como participantes, este estudo amplia a compreensão sobre o tema ao incorporar diferentes pontos de vista presentes na comunidade escolar, o que contribui para o enriquecimento da produção de conhecimento científico na área.

Outro diferencial deste estudo foi a utilização de uma abordagem mista na análise de dados. A plataforma utilizada possibilitou, por meio da inteligência artificial (IA), otimizar a categorização dos dados, promovendo uma integração eficiente entre a IA e a análise temática, já consolidada em pesquisas qualitativas. O uso de IAs como suporte para análises ainda é recente e pode levantar questões éticas, entretanto, quando empregada como uma ferramenta, a IA contribui para otimizar o tempo de trabalho sem comprometer o protagonismo do pesquisador, que permanece à frente das decisões e do direcionamento do processo analítico.

Para pesquisas futuras, recomenda-se investigar as formas de contratação de Psicólogos em escolas particulares no país, analisando se a contratação como orientadores educacionais constitui uma realidade regional ou nacional, bem como os fatores que sustentam essa prática, que aparenta, inicialmente, concentrar múltiplas funções em um único profissional. Sugere-se, ainda, a realização de estudos específicos com Psicólogos que efetivamente atuam na docência do CCPV, a fim de entender os conteúdos e práticas desenvolvidos nessa disciplina e compreender a contribuição específica do Psicólogo quando assume esse componente.

De forma geral, o estudo evidenciou que a implementação do CCPV, bem como a inserção do Psicólogo no contexto escolar, não pode ser compreendida de maneira dissociada

das condições institucionais, políticas e socioeconômicas que atravessam a Educação brasileira. Ao explicitar desigualdades, limites e possibilidades da atuação do Psicólogo nos contextos público e privado, a pesquisa contribui para o fortalecimento de uma Psicologia Escolar crítica, comprometida com práticas coletivas, contextualizadas e socialmente referenciadas. Assim, reafirma-se a necessidade de consolidar políticas públicas, condições de trabalho e propostas pedagógicas que reconheçam o Psicólogo como sujeito ativo na construção de processos educativos mais democráticos, inclusivos e alinhados às realidades concretas dos estudantes.

### Referências

- American Psychological Association. (2022). *Manual de Publicação da APA*. Artmed.
- Andrada, P. C., Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2019). Atuação de psicólogas(os) na escola: Enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *39*, 1–16.  
<https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: História, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, *12*(2), 469–475.
- Arantes, V. A., Danza, H. C., Pinheiro, V. P. G., & Pátaro, C. S. O. (2016). Projetos de vida, juventude e educação moral. *International Studies on Law and Education*, (23), 77–94.
- Arantes, V. A., & Pinheiro, V. P. G. (2021). Purposes in life of young Brazilians: identities and values in context. *Estudos de Psicologia*, 1–12.  
<https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e200012>
- Araújo, R. M. L. (2019). Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. *Cadernos de Pesquisa*, *26*(4), 107–122.  
<https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p107-122>
- Araújo, U. F. (2009). Apresentação à edição brasileira. In W. Damon (Ed.), *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes* (pp. 1–198). Summus.
- Araujo, U. F., Arantes, V. A., Danza, H. C., Pinheiro, V. P. G., & Garbin, M. (2016). Principles and methods to guide education for purpose: a Brazilian experience. *Journal of Education for Teaching*, *42*(5), 556–564.  
<https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226554>

- Araújo, U. F., Arantes, V. A., & Pinheiro, V. (2020). *Projetos de Vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. Summus.
- Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. (2025). *Programa de atendimento Conviva SP é alvo de série de denúncias por parte de psicólogas escolares*.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163–173.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282323570018>
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393–402.
- Barcaccia, B., Couyoumdjian, A., Di Consiglio, M., Papa, C., Ganucci Cancellieri, U., & Cervin, M. (2023). Purpose in life as an asset for well-being and a protective factor against depression in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 14.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1250279>
- Barreto, M. A., Calafange, P. Â. F. R. D., & Lima, Z. P. (2009). Estudo com psicólogos escolares: Ações e desafios. *Psicologia Argumento*, 27(58), 261–269.
- Bomfim, N. R., & Suzart, N. S. (2021). Entrelaces entre o projeto de vida e o acesso universitário de jovens de periferias. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 6(18), 774–789.  
<https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2021.v6.n18.p774-789>
- Braggio, A. K., & Silva, R. (2023). O projeto de vida no Novo Ensino Médio. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 18, 1–20.  
<https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16266>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. . Art. 214.
- Brasil. (2014). *Ministério da Educação*. Plano Nacional de Educação: Lei Nº 13.005/2014.

- Brasil. (2015). *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular: Versão Preliminar.
- Brasil. (2016a). *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular: Segunda Versão.
- Brasil. (2016b). *Presidência da República do Brasil. (1996)*. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*.
- Brasil. (2018a). *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular: Versão Homologada.
- Brasil. (2018b). *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular: Terceira Versão.
- Brasil. (2019). *Lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019*.
- Brasil. (2024a). *Censo Escolar - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*.
- Brasil. (2024b). *Lei Nº 14.874, de 28 de maio de 2024*.
- Brasil. (2025). *Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE)*. Parecer CNE/CEB Nº 5/2025 (PCEB005\_25-1). [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/Fevereiro%202025/pceb005\\_25-1.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/Fevereiro%202025/pceb005_25-1.pdf)
- Bronk, K. C. (2014). Purpose in Life: a critical component of optimal youth development. In *Purpose in Life: A Critical Component of Optimal Youth Development*. Springer Netherlands.  
<https://doi.org/10.1007/978-94-007-7491-9>
- Bronk, K. C., Mitchell, C., Hite, B., Mehoke, S., & Cheung, R. (2020). Purpose Among Youth From Low-Income Backgrounds: A Mixed Methods Investigation. *Child Development, 91*(6), e1231–e1248.

<https://doi.org/10.1111/cdev.13434>

Candeira, B. S., Caralho, L. S., & Negreiros, F. (2020). O psicólogo escolar em políticas públicas no Piauí: Mapeamento e demandas. *Interação Em Psicologia*, 24(3), 258–267.

<https://doi.org/https://doi.org/10.5380/riep.v24i3.67544>

Cardoso, T. J. W. (2022). Possíveis fundamentos teórico-epistemológicos na literatura atual para a atuação do psicólogo escolar. *Temas Em Educação e Saúde*, 18(0), 1–23.

<https://doi.org/10.26673/tes.v18i00.16802>

Carvalho, L. S., Araújo, L. F., & Negreiros, F. (2021). Representações Sociais sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional. *Estudos Interdisciplinares Em Psicologia*, 12(3), 75–90.

<https://doi.org/10.5433/2236-6407.2021v12n3p75>

Carvalho, T. O., & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar no Brasil e no Maranhão: percursos históricos e tendências atuais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 65–73.

Ciavatta, M. (2018). A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência? *HOLOS*, 4, 207–222.

<https://doi.org/10.15628/holos.2018.7152>

Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2019). Análise Temática. In J. A. Smith (Ed.), *Psicologia Qualitativa: um guia prático para métodos de pesquisa* (pp. 295–327). Editora Vorazes.

Conner, J., Chen, J., Mitra, D. L., & Holquist, S. E. (2024). *Student Voice and Choice in the Classroom: Promoting Academic Engagement* (pp. 1–18). IntechOpen.

<https://doi.org/10.5772/intechopen.114346>

Conselho Federal de Psicologia. (2018). *Ano da Formação em Psicologia*.

- Conselho Federal de Psicologia. (2019a). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica: edição revisada*.
- Conselho Federal de Psicologia. (2019b, August). *Diálogos: Psicologia e Educação*.
- Corti, A. P. (2019). Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. *Educação Em Revista*, 35, 1–20.  
<https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes* (J. Valpassos, Tran.). Summus Editorial.
- Damon, W. (2025). The Psychology of Purpose: A Comprehensive Approach. *Review of General Psychology*, 0(0), 1–12.  
<https://doi.org/10.1177/10892680251324154>
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119–128.
- Dellazzana-Zanon, L. L., Bachert, C. M. D., & Gobbo, J. P. (2018). Projetos de Vida do adolescente: Implicações para a escolarização positiva. In T. C. Nakano (Ed.), *Psicologia Positiva aplicada à educação* (pp. 41–62). Vetor.
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. L. (2015). Uma revisão de literatura sobre a definição de Projeto de Vida na adolescência. *Interação Em Psicologia*, 19(2), 281–292.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>
- Dellazzana-Zanon, L. L., Silva, C. H. F., & Zanon, C. (2022). A importância da avaliação de projetos de vida no contexto educacional. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, C. M. Trentini, & J. P. Giordani (Eds.), *Avaliação psicológica no contexto escolar educacional* (pp. 267–277). Artmed.

Diário Oficial. (2023). *LEI COMPLEMENTAR Nº 436, 13 DE DEZEMBRO DE 2023.*

[www.campinas.sp.gov.br](http://www.campinas.sp.gov.br)

Dias, A. C. G., Patias, N. D., & Abaid, J. L. W. (2014). Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 105–111.

Egbert, J., & Roe, M. F. (2014). The Power of Why: Connecting Curriculum to Students' Lives. *Childhood Education*, 90(4), 251–258.  
<https://doi.org/10.1080/00094056.2014.933665>

Fabis, C. S., & Wanderer, F. (2022). Novo Ensino Médio e seus efeitos sobre sujeitos e currículos. *Cadernos Do Aplicação*, 35(1), 1–14.  
<https://doi.org/10.22456/2595-4377.120820>

Facci, M. G. D., & Barreto, M. A. (2023). Formação em psicologia para atuar nas escolas. *Educação*, 48, 1–27.  
<https://doi.org/10.5902/1984644469881>

Ferreira, A. M. S., & Zambi, E. V. (2021). O que pode fazer o psicólogo na escola: reflexões preliminares. *Brazilian Journal of Development*, 7(4), 34193–34210.  
<https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-058>

Ferreira, V. C., Galvão, P., Matos, D. C., & Silva, F. B. (2024). Atuação do psicólogo escolar: um estudo sobre concepções e expectativas acerca da intervenção em psicologia em escolas do estado do Maranhão. *Revista Caderno Pedagógico*, 21(6), 1–22.  
<https://doi.org/10.54033/cadpedv21n6-245>

Firbida, F. B. G., & Vasconcelos, M. S. (2018). O desenvolvimento histórico da Psicologia Escolar crítica no Brasil. *Psicologia Em Estudo*, 23, 1.  
<https://doi.org/10.4025/psicolestud.v23.e40300>

- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Freitas, L. O., Freitas, P. O., & Passone, E. F. (2024). Contribuições do psicólogo escolar para o Ensino Superior: uma revisão de literatura. *Revista Educar Mais*, 8, 585–600. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.8.2024.4024>
- Freitas, P. O., Dryzun, A. A. P., & Passone, E. F. (2024). Princípios norteadores para a atuação do psicólogo escolar: uma análise documental. *Revista Educar Mais*, 8, 145–157. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.8.2024.3663>
- G1. (2025). *Governo de SP promete ampliar número de psicólogos em escolas até dezembro*.
- Gorni, F. C., & Carvalho, G. S. (2020). A educação no Brasil: Processo histórico e inserção do Psicólogo Escolar. *Revista Científica Semana Acadêmica*, 01, 1–19. <https://doi.org/10.35265/2236-6717-195-12985>
- Governo do Estado de São Paulo. (2019). *Conviva SP: Programa de melhoria da Convivência e Proteção Escolar*.
- Grigoletto, G. M., Kimura, L. S., Longo Mantovani, P., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2025). Formação Identitária e Projetos de Vida na Adolescência: Relato de Experiência. *Estudos e Pesquisas Em Psicologia*, 25. <https://doi.org/10.12957/epp.2025.83140>
- Guimarães, M. S., & Maciel, C. M. L. A. (2021). A afetividade na relação professor-aluno: Alicerces para a aprendizagem significativa. *Research, Society and Development*, 10(10), e21101018362. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18362>
- Guimarães, V., Santos, K. D. A., Dantas, N. P., & Silva, J. P. (2021). Bullying, apoio social e sentido de vida: relato de discentes surdas. *Revista Sinalizar*, 6. <https://doi.org/10.5216/rs.v6.67536>

- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. In A. M. Martinez (Ed.), *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 17–29). Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Bastos, A. V. B., Carmo, J. S., Espíndula, D. H. P., Oliveira, T. P., & Gurski, R. R. (2020). Formação em Psicologia em Brasil: de las expectativas a la realidad. *Teoría y Crítica de La Psicología*, *14*, 112–132. <http://www.teocripsi.com/ojs/>
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Neto, W. M. F. S. (2010). Psicologia e educação no Brasil: Uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *26*, 131–141. [www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br)
- Hernandes, P. R. (2019). A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. *Educação (UFMS)*, *44*, 1–19. <https://doi.org/10.5902/1984644434731>
- Klein, A. M., & Arantes, V. A. (2016). Projetos de Vida de jovens estudantes do Ensino Médio e a escola. *Educação & Realidade*, *41*(1), 135–154. <https://doi.org/10.1590/2175-623656117>
- Lima, A. O. M. N. (2005). Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. *Psicologia Argumento*, *23*(42), 17–23.
- Lotta, G. S., Bauer, M., Jobim, R., & Merchán, C. R. (2021). Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: Análise do caso da reforma do Ensino Médio no Brasil. *Revista de Administracao Publica*, *55*(2), 395–413. <https://doi.org/10.1590/0034-761220190159>
- Machell, K. A., Disabato, D. J., & Kashdan, T. B. (2016). Buffering the negative impact of poverty on youth: the power of purpose in life. *Social Indicators Research*, *126*, 845–861.

- Maciel, M. C., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2023). Adolescência à margem: projeto de vida na educação de jovens e adultos. *Revista OLHARES*, 11(1).
- Magliano, A., & Arantes, V. A. (2024). Projetos de Vida éticos de professores e seus significados afetivos. *Psicologia USP*, 35, 1–12.  
<https://doi.org/10.1590/0103-6564e210097>
- Malin, H. (2018). *Teaching for purpose: preparing students for lives of meaning*. Harvard Education Press.
- Martins, L. F., Souza, F. R., & Freitas, J. M. (2024). *Requalify.ai (Version 0.1) [online software]*.
- Meireles, J., & Guzzo, R. S. L. (2021). Resistance through participation: Brazilian students and the conduct of everyday life in schools. *International Review of Theoretical Psychologies*, 1(1), 217–227.  
<https://doi.org/10.7146/irtp.v1i1.127089>
- Mendonça, S., & Fialho, W. C. G. (2020). Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 25, 1–15.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4626>
- Mezzalira, A. S. C., Weber, M. A. L., Beckman, M. V. R., & Guzzo, R. S. L. (2019). O Psicólogo Escolar na Educação Infantil: Uma proposta de intervenção psicossocial. *Revista de Psicologia Da IMED*, 11(1), 233–247.  
<https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3051>
- Michelato, L. H., & Rodrigues, R. R. (2023). Políticas públicas de educação e a Lei nº 13.935/2019: serviço social e psicologia na educação básica. *Conversas Em Psicologia*, 4(1).  
<https://doi.org/10.33872/conversaspsico.v4n1.politicas>

- Moran, S. (2020). Life Purpose in youth: Turning potential into a lifelong pursuit of prosocial contribution. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(1), 38–60.  
<https://doi.org/10.1177/0162353219897844>
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2016). Situação-limite e potência de ação: Atuação preventiva crítica em psicologia escolar. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 204–215.  
<https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160020>
- Nascimento, I. P., & Nascimento, L. (2021). Jovens cegos tateando os seus projetos de vida um estudo sobre suas representações. *ETD - Educação Temática Digital*, 23(3), 716–738.  
<https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8657625>
- Oliveira, R. (2020). A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. *Educação Unisinos*, 24(1), 1–20.  
<https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.05>
- Oliveira-Menegotto, L. M., & Fontura, G. P. (2015). Escola e psicologia: Uma história de encontros e desencontros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 377–386.  
<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192869>
- Patto, M. H. S. (2022). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar* (2nd ed.). Instituto de Psicologia - USP.  
<https://doi.org/10.11606/9786587596341>
- Paula, B. S., & Vargas, T. B. T. (2023). A inserção do psicólogo nas escolas públicas brasileiras: uma compreensão da efetivação da Lei 13.935/2019. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(9), 3795–3812.  
<https://doi.org/10.51891/rease.v9i9.11462>
- Penteado, T. C. Z., & Guzzo, R. S. L. (2010). Educação e psicologia: A construção de um projeto político-pedagógico emancipador. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 569–577.

- Peretta, A. A. C. S., Silva, S. M. C., Souza, C. S., Oliveira, J. O., Barbosa, F. M., Sousa, L. R., & Rezende, P. C. M. (2014). O caminho se faz ao caminhar: Atuações em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, *18*(2), 293–301.  
<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182747>
- Pinheiro, V. P. G., Arantes, V. A., & Araújo, U. F. (2019). Projetos de Vida e resolução de conflitos profissionais na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento. *Revista de Educação PUC-Campinas*, *24*(1), 109–124.  
<https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4227>
- Piolli, E., & Sala, M. (2021). A reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. *Revista Exitus*, *11*, 1–25.  
<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1id1543>
- Ruini, C., Albieri, E., Ottolini, F., & Vescovelli, F. (2023). Improving Purpose in Life in school settings. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(18), 1–13.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph20186772>
- Sant’Ana, I. M., Filho, A. E., Junior, F. L., & Guzzo, R. S. L. (2009). Psicólogo e escola: a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre esta relação. *Psicologia Escolar e Educacional*, (1).
- Santos, E. A., Silva, N. S., Gomes, A. R., & Aquino, F. S. B. (2020). Percepções de graduandos de psicologia acerca do trabalho do Psicólogo Escolar e Educacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *40*, 1.  
<https://doi.org/10.1590/1982-3703003189579>
- Santos, G. M., Silva, L. A. P., Pereira, J. L., Lima, Â. G. X., & Neto, F. L. A. (2018). Atuação e práticas na Psicologia Escolar no Brasil: Revisão sistemática em

- periódicos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 583–591.  
<https://doi.org/10.1590/2175-35392018035565>
- Santos, I. S., Pessoa, A. S. G., Gomes, A. R., & Furukawa, L. Y. A. (2022). Processos de Resiliência em Estudantes Universitários com Deficiência. *Revista Subjetividades*, 21(3), e11181.  
<https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v21i3.e11181>
- Santos, K. S., & Gontijo, S. B. F. (2020). Ensino médio e projeto de vida: Possibilidades e desafios. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar Em Educação e Pesquisa*, 2(1), 19–34.  
<https://doi.org/10.36732/riep.v2i1.52>
- Santos-Vitti, L., Oliveira, K. S., Nakano, T. C., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2023). Resiliência e seu impacto na saúde e no desenvolvimento infantil. In A. Faro, E. C. Santos, J. Tejada, & J. P. Silva (Eds.), *Pesquisas em psicologia, saúde e sociedade* (1st ed., pp. 91–112). Edições Concern.
- Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico*. Cortez.
- Sharma, G., Yukhymenko-Lescroart, M., & Sanchez, T. (2023). Examining the role of Life Purpose in high school students' self-esteem through structural equation modelling. *Heliyon*, 9(9), 1–7.  
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19614>
- Silva, C. H. F., Silva, A. K. S. B., Souza, L. S., Sousa, M. P., Francisco, C. F., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2023). Componente Curricular Projeto de Vida: Perspectivas de professoras da rede Estadual de São Paulo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43.  
<https://doi.org/10.1590/1982-3703003262428>

- Silva, C. L. M., & Aquino, F. S. B. (2023). Formação em Psicologia Escolar: Implicações para a prática em equipe multiprofissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *43*, 1–16.  
<https://doi.org/10.1590/1982-3703003>
- Silva Filho, A. P., & Barbosa, J. C. (2019). O potencial de um estudo piloto na pesquisa qualitativa. *Revista Eletrônica de Educação*, *13*(3), 1135–1155.  
<https://doi.org/10.14244/198271992697|Revista>
- Silva, G. É. F. S., & Aquino, F. S. B. (2023). Atuação de Psicólogos Escolares na educação básica: um levantamento nacional e internacional da literatura. *Perspectiva*, *41*(2), 01–22.  
<https://doi.org/10.5007/2175-795x.2023.e87094>
- Silva, K. C., & Boutin, A. C. (2018). Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação (UFSM)*, *43*(3), 521–534.  
<https://doi.org/10.5902/1984644430458>
- Silva Neto, W. M. F., & Guzzo, R. S. L. (2016). Estágio em psicologia escolar: Formação e prática do supervisor. *Estudos de Psicologia*, *33*(2), 213–224.  
<https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200004>
- Sousa, C. P., & Martinez, V. S. (2023). Inclusão e intersubjetividade: a construção de um Projeto de Vida para pessoas com deficiência e outras vulnerabilidades interseccionais. *Observatório de La Economia Latinoamericana*, *21*(9), 11334–11352.  
<https://doi.org/10.55905/oelv21n9-045>
- Sousa, M. A. M., & Alves, M. Z. (2019). Projetos de Vida, um conceito em construção. *Revista de Ciências Humanas*, *20*(2), 145–165.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.31512/19819250.2019.20.02.145-165>

- Souza, V. R. S., Marziale, M. H. P., & Silva, G. T. R. (2021). Tradução e validação para a língua portuguesa e avaliação do guia COREQ. *Acta Paulista de Enfermagem*, 34. <https://doi.org/10.37689/acta>
- Sumner, R., Burrow, A. L., & Hill, P. L. (2018). The development of purpose in life among adolescents who experience marginalization: Potential opportunities and obstacles. *American Psychologist*, 73(6), 740–752. <https://doi.org/10.1037/amp0000249>
- Tardeli, D. D., & Arantes, V. A. (2021). As possibilidades de autorrealização expressas nos Projetos de Vida de adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, 1–12. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021225698>
- Vieira, G. P., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2020). Projetos de Vida na adolescência: uma revisão sistemática da literatura. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 13(3), 1–12. <https://doi.org/10.36298/gerais202013e15474>
- Yukhymenko-Lescroart, M., & Sharma, G. (2022). Sense of life purpose is related to grades of high school students via academic identity. *Heliyon*, 8(11), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11494>

**Anexo A****Questionário de Dados Sociodemográficos  
(para Psicólogos)*****Identificação***

1. Nome:
2. Idade:
3. Data de nascimento: \_\_/\_\_/\_\_\_\_
4. Sexo: ( ) Feminino      ( ) Masculino      ( ) Prefiro não responder
5. Nacionalidade: \_\_\_\_\_
6. Celular: ( ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_      WhatsApp: ( ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_
7. E-mail: \_\_\_\_\_
8. Cidade/Estado onde reside: \_\_\_\_\_
9. Renda média mensal:  
( ) Menos de um salário mínimo  
( ) De um a dois salários mínimos  
( ) Mais de dois e até cinco salários mínimos  
( ) Mais que cinco salários mínimos

***Composição Familiar***

Escreva na tabela abaixo todas as pessoas que moram na sua casa atualmente. Na coluna escolaridade, complete com “nenhuma escolaridade”, ou “Ensino Fundamental Incompleto”, ou “Ensino Fundamental completo”, ou “Ensino Médio Incompleto”, ou “Ensino Médio completo”, “Ensino Superior incompleto”, ou “Ensino Superior completo”, ou “Pós-graduação incompleta” ou “Pós-graduação completa”.

Grau de parentesco (exemplo: pai, mãe, irmão, avó)	Data de nascimento	Sexo (Feminino/ Masculino /Não responder)	Profissão	Escolaridade

### ***Formação Acadêmica***

Formação Acadêmica (pode marcar mais de uma opção)

Especialização. Qual(ais)?

Mestrado. Área:

Doutorado. Área:

1. Ensino superior completo no curso de \_\_\_\_\_

a) Ano de início da graduação: \_\_\_\_\_

b) Ano de conclusão da graduação: \_\_\_\_\_

d) Tipo de universidade/ faculdade: ( ) pública ( ) privada

e) Instituição de ensino: \_\_\_\_\_

2. Qual(is) foi(ram) as disciplinas Psicologia Escolar que teve na faculdade:

\_\_\_\_\_

3. Você sente que os aprendizados da disciplina teórica auxiliaram sua prática atual?

( ) Sim ( ) Não

De que maneira?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Você fez estágio na área? ( ) Sim ( ) Não

3. Você sente que os aprendizados no estágio auxiliaram sua prática atual?

( ) Sim ( ) Não

De que maneira?

---

---

---

### ***Experiência em Psicologia Escolar***

1. Assinale em que etapas da Educação você atua:

( ) Educação Infantil

( ) Ensino Fundamental I

( ) Ensino Fundamental II

( ) Ensino Médio

2. Há quanto tempo você atua na escola? (tempo em anos completos)

4. Em quantas escolas você trabalha atualmente:

( ) uma escola      ( ) duas escolas      ( ) mais de duas escolas

5. Trabalha atualmente em escola:

( ) pública      ( ) particular      ( ) ambas

4. Quantidade de horas semanais trabalhadas na escola?

## Anexo B

### Entrevista Semiestruturada de Avaliação do Trabalho do Psicólogo com Projeto de Vida

1. Na escola em que você trabalha existe um componente curricular específico para Projeto de Vida?
  - a.  sim
  - b.  não
2. Caso você tenha marcado **não**, comente se e como a temática Projeto de Vida é trabalhada em sua escola.
3. Caso você tenha marcado **sim**, conte como foi a implementação desse componente curricular em sua escola.
4. Caso você tenha marcado **sim**, esse componente curricular é oferecido para que anos escolares?
5. Quem ministra esse componente curricular?
  - a.  um professor
  - b.  um psicólogo
6. Há algum tipo de formação ou capacitação para o profissional que ministra esse componente curricular?
7. A escola adotou algum material específico? Se sim, qual?
8. Você ministra ou já ministrou o componente curricular Projeto de Vida?
  - i. Caso o componente curricular Projeto de Vida seja ministrado por você, conte por qual razão você assumiu esse componente curricular.
  - ii. Caso o componente curricular Projeto de Vida seja ministrado por você, conte como você trabalha Projeto de Vida com seus estudantes?
  - iii. Que temáticas você trabalha no componente curricular Projeto de Vida?

9. De que forma você acha que a Psicologia pode ajudar em relação a esse componente curricular?
10. Na sua opinião, faz diferença que o componente curricular Projeto de Vida seja ministrado por um psicólogo? Comente.
11. O que você diria sobre a avaliação dos seus estudantes sobre esse componente curricular?
12. Como você avalia o componente curricular Projeto de Vida?
13. A partir da sua experiência, como você acha que o componente curricular Projeto de Vida impacta os alunos?
14. A partir da sua experiência, em que medida você avalia que o componente curricular Projeto de Vida tem contribuído ou não para o desenvolvimento do sujeito?
15. A partir da sua experiência, que conselho você daria para um professor que assumirá o componente curricular Projeto de Vida?
16. A partir da sua experiência, que conselho você daria para um psicólogo que assumirá o componente curricular Projeto de Vida?
17. Para você, qual seria a definição do constructo Projeto de Vida?

## Anexo C

## Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ)

(Souza et al., 2021)

CRITÉRIOS CONSOLIDADOS PARA RELATAR PESQUISA QUALITATIVA			
Nº do item	Tópico	Perguntas/Descrição do Guia	Pag.
Domínio 1: Equipe de pesquisa e reflexividade			
<i>Características pessoais</i>			
1	Entrevistador/facilitador	Qual autor (autores) conduziu a entrevista ou o grupo focal?	65
2	Credenciais	Quais eram as credenciais do pesquisador? Exemplo: PhD,médico.	65
3	Ocupação	Qual a ocupação desses autores na época do estudo?	65
4	Gênero	O pesquisador era do sexo masculino ou feminino?	65
5	Experiência e treinamento	Qual a experiência ou treinamento do pesquisador?	65
<i>Relacionamento com os participantes</i>			
6	Relacionamento estabelecido	Foi estabelecido um relacionamento antes do início do estudo?	65
7	Conhecimento do participante sobre o entrevistador	O que os participantes sabiam sobre o pesquisador? Por exemplo: objetivos pessoais, razões para desenvolver a pesquisa.	65
8	Características do entrevistador	Quais características foram relatadas sobre o entrevistador/facilitador? Por exemplo, preconceitos, suposições, razões e interesses no tópico da pesquisa.	65
Domínio 2: Conceito do estudo			
<i>Estrutura teórica</i>			
9	Orientação metodológica e teoria	Qual orientação metodológica foi declarada para sustentar o estudo? Por exemplo: teoria fundamentada, análise do discurso, etnografia, fenomenologia e análise de conteúdo.	66

<i>Seleção de participantes</i>			
10	Amostragem	Como os participantes foram selecionados? Por exemplo: conveniência, consecutiva, amostragem, bola de neve.	56
11	Método de abordagem	Como os participantes foram abordados? Por exemplo: pessoalmente, por telefone, carta ou e-mail.	56
12	Tamanho da amostra	Quantos participantes foram incluídos no estudo?	56
13	Não participação	Quantas pessoas se recusaram a participar ou desistiram? Por quais motivos?	56
<i>Cenário</i>			
14	Cenário da coleta de dados	Onde os dados foram coletados? Por exemplo: na casa, na clínica, no local de trabalho.	56
15	Presença de não participantes	Havia mais alguém presente além dos participantes e pesquisadores?	-
16	Descrição da amostra	Quais são as características importantes da amostra? Por exemplo: dados demográficos, data da coleta.	57
<i>Coleta de dados</i>			
17	Guia da entrevista	Os autores forneceram perguntas, instruções, guias? Elas foram testadas por teste-piloto?	65
18	Repetição de entrevistas	Foram realizadas entrevistas repetidas? Se sim, quantas?	-
19	Gravação audiovisual	A pesquisa usou gravação de áudio ou visual para coletar os dados?	65
20	Notas de campo	As notas de campo foram feitas durante e/ou após a entrevista ou o grupo focal?	65
21	Duração	Qual a duração das entrevistas ou do grupo focal?	65
22	Saturação de dados	A saturação de dados foi discutida?	-

## **Anexo D**

### **Resumo**

#### **Transcrição Estaduais.docx**

A análise das entrevistas com profissionais da área de psicologia escolar revela uma preocupação comum em relação à implementação e eficácia do componente curricular "projeto de vida" nas escolas. Os entrevistados, incluindo Eduarda, Eliane, Elisa e Emanuel, destacam a importância desse projeto para o desenvolvimento pessoal dos alunos, enfatizando que ele pode servir como uma ferramenta para discutir futuro, habilidades socioemocionais e superação de vulnerabilidades. No entanto, a falta de formação específica para os professores que ministram essa disciplina é um ponto crítico, comprometendo a qualidade do ensino e a abordagem de temas sensíveis, como bullying e convivência. Os profissionais concordam que a presença de psicólogos nas escolas é fundamental para enriquecer o projeto de vida. Eduarda menciona que a atuação de um psicólogo poderia proporcionar um ambiente mais acolhedor e seguro, enquanto Eliane e Emanuel ressaltam que a formação dos educadores é insuficiente para lidar com as demandas emocionais e sociais dos alunos. A resistência enfrentada pelos psicólogos e a necessidade de um suporte mais robusto por parte da gestão escolar também são temas recorrentes. A falta de continuidade e a percepção de que o projeto de vida não é tão valorizado quanto outras disciplinas, como português e matemática, são barreiras que limitam seu impacto efetivo. Divergências nas abordagens surgem em relação à percepção dos alunos sobre o projeto de vida. Enquanto alguns profissionais, como Emanuel, apontam que os alunos frequentemente consideram a disciplina irrelevante, outros, como Eduarda, destacam experiências positivas de alunos que conseguiram oportunidades significativas através do projeto. Essa diferença de percepção pode ser atribuída à forma como a disciplina é apresentada e à falta de conexão com a realidade dos estudantes, especialmente aqueles em contextos de vulnerabilidade social. A crítica à abordagem atual, que muitas vezes se mostra superficial, é um ponto de consenso entre os entrevistados, que sugerem uma reestruturação do conteúdo para torná-lo mais significativo e aplicável. As perspectivas apresentadas pelos profissionais revelam diferentes grupos de pensamento sobre a implementação do projeto de vida. Enquanto alguns defendem a necessidade de uma formação mais robusta e a presença de psicólogos como facilitadores, outros enfatizam a importância de tornar o conteúdo mais prático e envolvente para aumentar o engajamento dos alunos. A proposta de que psicólogos assumam a

responsabilidade pela disciplina é uma sugestão que emerge como uma solução viável para melhorar a qualidade do ensino e o bem-estar dos alunos. Em conclusão, a análise das entrevistas destaca a importância de uma abordagem integrada e qualificada para o projeto de vida nas escolas. A formação contínua dos educadores, a presença de psicólogos e a necessidade de conectar o conteúdo curricular à realidade dos alunos são insights cruciais que podem contribuir para a eficácia desse componente. Essas descobertas são relevantes não apenas para o campo da educação, mas também para a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, especialmente em contextos de vulnerabilidade. A implementação de mudanças significativas nesse projeto pode resgatar a motivação dos alunos e prepará-los para um futuro mais promissor.

## **Anexo E**

### **Resumo**

#### **Transcrição Particulares.docx**

A análise das entrevistas com Pâmela, Patrícia, Plínio e Poliana revela uma rica tapeçaria de experiências e abordagens em relação ao componente curricular "Projeto de Vida" nas escolas. Um tema central que se destaca é a importância do autoconhecimento e da reflexão sobre o futuro dos alunos, considerados essenciais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Pâmela e Patrícia, por exemplo, enfatizam a necessidade de atividades práticas que incentivem essa reflexão, como a construção de árvores genealógicas e linhas do tempo. Em contrapartida, Plínio e Poliana apontam para a falta de engajamento dos alunos, que muitas vezes percebem o projeto como uma "aula livre". Essa disparidade de percepções ressalta a urgência de uma abordagem mais estruturada e envolvente, para que o projeto de vida realmente cumpra seu papel educativo. Os entrevistados concordam que a presença de profissionais qualificados, como psicólogos, pode enriquecer a implementação do projeto de vida. Patrícia e Plínio, em particular, defendem que uma formação específica em psicologia pode oferecer um olhar mais sensível e acolhedor, essencial para lidar com as demandas emocionais dos alunos. No entanto, Pâmela, apesar de ser psicóloga, argumenta que a experiência em sala de aula e a capacidade de engajamento são igualmente importantes, sugerindo que a formação não deve ser um requisito exclusivo. Essa divergência de opiniões reflete diferentes visões sobre a melhor forma de conduzir o projeto, evidenciando a necessidade de um equilíbrio entre formação teórica e prática pedagógica. Outro ponto relevante é a resistência dos alunos em relação ao projeto de vida, que frequentemente é percebido como menos relevante em comparação com disciplinas tradicionais voltadas para vestibulares. Poliana menciona que, apesar da aceitação razoável do componente, o entusiasmo é baixo, o que pode comprometer a eficácia do aprendizado. Essa resistência é um desafio comum, que requer uma adaptação do conteúdo às realidades e interesses dos alunos. Patrícia sugere que é fundamental trabalhar temas de autoconhecimento e valores. A escuta ativa e o acolhimento emocional são vistos como essenciais para aumentar o engajamento e a relevância do projeto. Em conclusão, a análise das entrevistas revela que, embora o componente curricular "Projeto de Vida" seja amplamente reconhecido como essencial para o desenvolvimento dos alunos, sua implementação enfrenta desafios significativos. A diversidade de abordagens e a necessidade de adaptação às realidades escolares são aspectos cruciais para o sucesso do

projeto. A presença de profissionais qualificados e a promoção de um ambiente acolhedor são fundamentais para que os alunos se sintam motivados a refletir sobre suas vidas e futuros. Essas descobertas são relevantes para o campo da educação, pois ressaltam a importância de integrar habilidades socioemocionais ao currículo escolar, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

## Apêndice A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Concepções de Psicólogos(as) Sobre o Componente Curricular Projeto de Vida: Um Estudo Exploratório”, de responsabilidade da pesquisadora Michelli Chiarelli da Silva, do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, com o objetivo de investigar as concepções de psicólogo(as) sobre a implementação do componente curricular Projeto de Vida nas escolas particulares de Campinas e Região Metropolitana. A amostra será composta por Psicólogos Escolares de escolas particulares de Campinas e Região Metropolitana.

Sua participação neste estudo é voluntária e em qualquer etapa do estudo, você terá acesso à pesquisadora responsável para esclarecimento de eventuais dúvidas. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, nem receberá qualquer pagamento. Sua participação ocorrerá por meio de uma entrevista, que poderá ser realizada online, pela plataforma Microsoft Teams, ou presencialmente na escola em que você trabalha, conforme for mais conveniente para ambas as partes. Essa entrevista será gravada para posterior transcrição, com duração de no máximo 2 horas, sendo lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. As informações coletadas serão analisadas e serão oferecidas devolutivas dos resultados globais da pesquisa. Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados sob a forma de publicações científicas em revistas ou congressos, porém, estão garantidos o sigilo e anonimato sobre a identidade do participante.

A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Os riscos em participar da pesquisa são mínimos, uma vez que os procedimentos de coleta de dados poderiam potencialmente gerar desconforto, vergonha ou cansaço nos participantes durante a realização da pesquisa. Como produto deste estudo, espera-se construir uma cartilha informativa voltada a psicólogos escolares, com orientações práticas e teóricas sobre como atuar de maneira mais eficaz na promoção e no acompanhamento de projetos de vida no contexto educacional.

Além disso, caberá ao pesquisador manter em arquivo, sob sua guarda, por cinco anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos. Após este período, os dados serão descartados.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas**, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br), endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h às 12h e das 13h às 17h, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável Michelli Chiarelli da Silva, telefone de contato (019) 983063883, e-mail: [Michelli.cs1@puccampinas.edu.br](mailto:Michelli.cs1@puccampinas.edu.br)

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supra-citado, assine o seu nome abaixo.

Atenciosamente,

---

Michelli Chiarelli da Silva

Eu, \_\_\_\_\_, estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma via integral deste Termo.

---

Assinatura do(a) participante da pesquisa

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

**Apêndice B****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ**

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do RG n.º \_\_\_\_\_, inscrito(a) no CPF sob o n.º \_\_\_\_\_, **AUTORIZO** o uso de minha imagem/voz, constante na filmagem como parte da coleta de dados da pesquisa de Mestrado intitulada “Concepções de Psicólogos(as) Sobre o Componente Curricular Projeto de Vida: Um Estudo Exploratório”, que tem como pesquisadora responsável a discente Michelli Chiarelli da Silva, (mestranda) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Declaro ainda que fui informado(a) que as imagens serão somente para fins de estudo entre os pesquisadores envolvidos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo.

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome por extenso do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

## Apêndice C

### TERMO DE CONSENTIMENTO PARA TRATAMENTO DE DADOS PESSOAIS

**TITULAR:** \_\_\_\_\_

Este documento visa registrar a manifestação livre, informada e inequívoca pela qual o(a) Titular concorda com o tratamento de seus dados pessoais para finalidade específica, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Ao declarar que concorda com o presente termo, o(a) Titular consente que a **SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO (SCEI)**, Mantenedora da **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-Campinas)**, sediada à Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1.516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, CEP 13087-571, Campinas/SP, inscrita no CNPJ sob o nº 46.020.301/0001-88, doravante denominada Controladora, tome decisões referentes ao tratamento de seus dados pessoais, bem como realize o tratamento de seus dados pessoais, envolvendo operações como as que se referem à coleta, produção, recepção, classificação, utilização, acesso, reprodução, transmissão, distribuição, processamento, arquivamento, armazenamento, eliminação, avaliação ou controle da informação, modificação, comunicação, transferência, difusão ou extração deles.

#### Dados Pessoais

A Controladora fica autorizada a tomar decisões referentes ao tratamento e a realizar o tratamento dos seguintes dados pessoais do(a) Titular:

- Nome completo
- Data de nascimento
- Idade
- Nacionalidade
- Gênero
- Renda

#### Finalidades do Tratamento dos Dados

O tratamento dos dados pessoais listados neste termo tem a finalidade de:

- possibilitar que a Controladora utilize tais dados em Pesquisas Acadêmicas e de Mercado;
- possibilitar que a Controladora preste contas aos órgãos governamentais e/ou judiciais responsáveis por fiscalizar as Pesquisas Acadêmicas;
- possibilitar que a Controladora utilize tais dados na elaboração de relatórios e emissão de Pesquisa Acadêmica.

### **Compartilhamento de Dados**

A Controladora fica autorizada a compartilhar os dados pessoais do(a) Titular com outros agentes de tratamento de dados, caso seja necessário para as finalidades listadas neste termo, observados os princípios e as garantias estabelecidas pela Lei nº 13.709/18.

### **Segurança dos Dados**

A Controladora responsabiliza-se pela manutenção de medidas de segurança, técnicas e administrativas aptas a proteger os dados pessoais de acessos não autorizados e de situações acidentais ou ilícitas de destruição, perda, alteração, comunicação ou qualquer forma de tratamento inadequado ou ilícito.

Em conformidade com o art. 48 da Lei nº 13.709, a Controladora comunicará ao(à) Titular e à Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD) a ocorrência de incidente de segurança, que possa acarretar risco ou dano relevante ao(à) Titular.

### **Término do Tratamento dos Dados**

A Controladora poderá manter e tratar os dados pessoais do(a) Titular durante todo o período em que estes forem pertinentes ao alcance das finalidades listadas neste termo. Dados pessoais anonimizados, sem possibilidade de associação ao indivíduo, poderão ser mantidos por período indefinido.

O(A) Titular poderá solicitar via e-mail ([dpo@puc-campinas.edu.br](mailto:dpo@puc-campinas.edu.br)) ou correspondência à Controladora, a qualquer momento, que sejam eliminados os dados pessoais não anonimizados do(a) Titular.

O(A) Titular ficará ciente de que, com a eliminação de seus dados pessoais, ficará excluído da Pesquisa Acadêmica.

### **Direitos do(a) Titular**

O(A) Titular tem o direito de obter da Controladora, em relação aos dados por ela ele tratados, a qualquer momento e mediante requisição:

1. confirmação da existência de tratamento;
2. acesso aos dados;
3. correção de dados incompletos, inexatos ou desatualizados;
4. anonimização, bloqueio ou eliminação de dados desnecessários, excessivos ou tratados em desconformidade com o disposto na Lei nº 13.709/18;
5. portabilidade dos dados a outro fornecedor de serviço ou produto, mediante requisição expressa e observados os segredos comercial e industrial, de acordo com a regulamentação do órgão controlador;
6. portabilidade dos dados a outro fornecedor de serviço ou produto, mediante requisição expressa, de acordo com a regulamentação da autoridade nacional, observados os segredos comercial e industrial;
7. eliminação dos dados pessoais tratados com o consentimento do(a) Titular, para as seguintes finalidades: (i) cumprimento de obrigação legal ou regulatória pela Controladora; (ii) estudo por órgão de pesquisa, garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados

peçoais; (iii) transferência a terceiro, desde que respeitados os requisitos de tratamento de dados dispostos nesta Lei; ou (iv) uso exclusivo da Controladora, vedado seu acesso a terceiro, e desde que anonimizados os dados, excetuada a hipótese do inciso VII do artigo 18 da Lei nº 13.709/18, com relação à informação das entidades públicas e privadas, com as quais a Controladora realizou uso compartilhado de dados;

8. informação sobre a possibilidade de não fornecer consentimento e sobre as consequências da negativa;

9. revogação do consentimento, nos termos do § 5º do art. 8º da Lei nº 13.709/18.

### **Direito de Revogação do Consentimento**

Este consentimento poderá ser revogado pelo(a) Titular, a qualquer momento, mediante solicitação via e-mail [dpo@puc-campinas.edu.br](mailto:dpo@puc-campinas.edu.br) para a Controladora.

Por ser esta a expressão da verdade, firma o presente em **duas vias** de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo identificadas, para que produza seus efeitos jurídicos e legais.

Campinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
TITULAR

Testemunhas:

1) \_\_\_\_\_

Nome:

CPF:

2) \_\_\_\_\_

Nome:

CPF: