

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sonia Regina Moraes de Mello

**PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO:
CURRÍCULO OFICIAL E CURRÍCULO EM AÇÃO EM ESCOLAS DO
PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**

São Carlos - SP
Agosto, 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sonia Regina Moraes de Mello

**PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO:
CURRÍCULO OFICIAL E CURRÍCULO EM AÇÃO EM ESCOLAS DO
PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de São Carlos,
sob orientação da Profa. Dra. Renata
Maria Moschen Nascente.

São Carlos - SP
Agosto, 2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-graduação em Educação

Folha de aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Sonia Regina Mores de Mello, realizada em 12 de agosto de 2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente (UFSCar) – Presidente

Prof. Dr. André Sena Mariano (UNIFAL) – Membro externo

Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva (UFSCar) – Membro interno

Agradeço à CAPES pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa no Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós graduação em Educação de São Carlos, PPGE UFSCar por ter me acolhido e permitido a realização de um sonho: cursar o mestrado acadêmico em educação e pesquisar especificamente o currículo na educação básica.

Agradeço à Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente, por seu apoio e orientação, principalmente pelo direcionamento do meu trabalho quando ele ainda não tinha formato, pela paciência e compreensão nos momentos difíceis da pesquisa.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores – DEFORGES, por fazer dos encontros um espaço de debate voltado à educação pública de qualidade.

Agradeço aos professores da disciplina Teorização da Escola Pública: Relação entre administração/gestão e currículo, Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti, Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia e a Profa. Dra. Emília Freitas de Lima, por contribuir de forma espetacular com a minha a pesquisa.

Agradeço aos professores da disciplina Políticas de Avaliação, Currículo e Prática Docente, Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva, Prof. Dr. Klinger Ciríaco e a Profa. Dra. Luana Costa Almeida, por aperfeiçoar e direcionar a minha pesquisa.

Agradeço às amigas, Lílian, Tawana e Lígia, pelas trocas de experiência e incentivo ao ingresso no curso de pós graduação.

Agradeço ao meu filho Vinicius pelo apoio e incentivo a nunca desistir dos meus sonhos, mesmo quando tudo parecia não estar dando certo e ao meu filho David pelo apoio tecnológico e pela compreensão nos momentos em que não pude participar dos passeios e comemorações em família.

Agradeço também aos profissionais da educação, sujeitos que contribuíram com a pesquisa, pois sem a participação deles e delas, este trabalho não se realizaria.

E à escola pública, por ser o combustível para a realização desse trabalho.

RESUMO

A investigação que deu origem a esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores – DEFORGES. O problema investigado configurou-se na seguinte questão: como os(as) professores(as) percebem as implicações de ensino da disciplina Projeto de Vida na formação dos estudantes de ensino médio das escolas do Programa Ensino Integral (PEI)? O objetivo geral foi caracterizar essas percepções no âmbito dessa disciplina, no ensino médio, em três escolas PEI do interior do estado de São Paulo. O objetivo específico foi investigar como os(as) professores(as) compreendiam a formação dos(as) estudantes, com base na perspectiva curricular da disciplina Projeto de Vida. A metodologia empregada foi qualitativa e exploratória em educação, tendo como instrumentos a análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações de campo. Os resultados obtidos revelaram que os(as) professores(as) não têm clareza sobre a proposta curricular da disciplina Projeto de Vida, o que torna o trabalho escolar mais difícil e, por vezes, inexecutáveis. Além disso, foram apontados pelos profissionais da educação a desconexão entre as diretrizes, os materiais prescritos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e as condições reais para o desenvolvimento dessa disciplina. Ademais, os resultados apontaram que as intencionalidades dessas diretrizes e materiais parecem estar intrinsicamente ligadas à qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho no atual contexto neoliberal.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Currículo; Programa Ensino Integral.

ABSTRACT

The investigation that gave rise to this dissertation was developed within the scope of the Study and Research Group on School Organization: Democracy, Human Rights and Manager Training – DEFORGES. The problem investigated is the following question: how do teachers perceive the implications teaching of the Life Project subject in the training of high school students in Comprehensive Education Program (PEI)? The general objective was to characterize these perceptions within the scope of this subject, in high school, in three PEI schools in the southwest of the São Paulo state. The specific objective was to investigate how teachers understood student improvement from the curricular perspective of the Life Project subject. The methodology used was education research qualitative exploratory, using document analysis, semi-structured interviews and classes observations as research instrument. The results obtained showed that teachers were not clear about the curriculum plan of the Life Project subject. Furthermore, teachers found it difficult to carry out school work and, sometimes, the teaching becomes unfeasible. In addition, education professionals pointed out the disconnection between the guidelines, the materials prescribed by the São Paulo State Department of Education (SEDUC-SP) and the real conditions for the development of this subject. The results also showed that the intentions of these guidelines and materials seem to be purposefully related to the qualification of labor for the job market in the current neoliberal context.

Keywords: Life Project; Curriculum; Comprehensive Education Program.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema currículo interpretado

Figura 2: Competências socioemocionais e o trabalho pedagógico

Figura 3: Esquema caminho metodológico

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Educação Integral no Brasil

Quadro 2: Roteiro de leitura dos correlatos

Quadro 3: Trajetória formativa – entrevistas não estruturadas

Quadro 4: Trajetória formativa – entrevistas semiestruturadas

Quadro 5: Fichamento 01

Quadro 6: Fichamento 02

Quadro 7: Fichamento 03

Quadro 8: Categorias de análise

LISTA DE SIGLAS

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ATPC - Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNC-FORMAÇÃO - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CASA - Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEDF Conselho de Educação do Distrito Federal

CEE - Centro de Educação Elementar

CEE - Conselhos Estadual Educação

CIEP - Centros Integrados de Educação Pública

CNME - Centro Nacional de Mídias da Educação

COE – Coordenadora de Organização Escolar

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DEFORGES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores

EAD - Educação à Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EFAPE - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ETI - Escola em Tempo Integral

FGB – Formação Geral Básica

HTPC - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB – Índice de desenvolvimento da educação básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

NEM - Novo Ensino Médio

ONG – Organização não governamental

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PCA -Professor Coordenador de Área

PEI – Programa Ensino Integral

PV – Projeto de Vida

RDE Regime Dedicação Exclusiva

REM - Reforma do Ensino Médio

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC-SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEE-SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	Pág. 11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	Pág. 19
2.1 Currículo como processo	Pág. 21
2.2 Conceito de currículo	Pág. 23
2.3 Currículo interpretado	Pág. 32
2.4 Currículo do PEI no ensino médio paulista	Pág. 34
2.5 Proposta curricular da disciplina Projeto de Vida no PEI	Pág. 36
3 ENSINO MÉDIO NA ATUALIDADE	Pág. 44
3.1 Contexto histórico: Reforma do Ensino Médio	Pág. 44
3.2 Formação integral no ensino médio	Pág. 48
3.3 Restruturação curricular do Novo Ensino Médio	Pág. 53
4 METODOLOGIA	Pág. 57
4.1 Caminho metodológico	Pág. 57
4.2 Abordagem da Pesquisa	Pág. 60
4.3 Entrevistas não estruturadas	Pág. 61
4.4 Entrevistas semiestruturadas	Pág. 64
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	Pág. 69
5.1 Análise dos dados	Pág. 69
5.1.1 Análise bibliográfica	Pág. 70
5.1.2 Análise das entrevistas não estruturadas	Pág. 75
5.1.3 Análise das entrevistas semiestruturadas	Pág. 80
5.1.4 Contextos das entrevistas semiestruturadas e observações	Pág. 82
5.2 Análise dos resultados das entrevistas e observações	Pág. 90
5.3 Análise de dados por categorias	Pág. 107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	Pág. 113
7 REFERÊNCIAS	Pág. 117

Os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la.
Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais,
é um difícil, mas imprescindível aprendizado
(Freire, 1970, p.11).

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve como tema a disciplina Projeto de Vida e sua implementação em escolas do PEI de ensino médio. O problema se constituiu na seguinte questão: como os (as) docentes percebem as implicações do ensino da disciplina Projeto de Vida na formação dos estudantes de ensino médio das escolas PEI? O objetivo geral foi caracterizar essas percepções em três escolas PEI do interior paulista. E o objetivo específico foi investigar, como os(as) professores(as) compreendem a formação dos(as) estudantes, partindo da perspectiva curricular da disciplina Projeto de Vida.

Para chegar à pesquisa sobre a disciplina Projeto de Vida, um caminho conflituoso já residia em mim muito antes da organização curricular paulista após a reforma do ensino médio, considerando a minha trajetória profissional por onze anos na rede pública estadual. Desse modo, compreender o currículo, foi para mim, como docente da rede pública paulista entre os anos de 2006 e 2017, uma tarefa árdua de muitos embates solitários, e também coletivos nas reuniões de HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), posteriormente modificada para ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Nessa perspectiva, o caminho de chegada a esta dissertação teve como fruto as inquietações que me afetaram durante o período de trabalho docente entre os anos 2008 e 2017 com estudantes de educação básica na rede pública estadual, período que coincide com a reforma curricular educacional no estado de São Paulo e o início da implantação do currículo paulista, denominado, naquela época, São Paulo Faz Escola, organizada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP)¹.

¹ Caderno do Gestor. Gestão do currículo na escola / Volume 1 / Zuleika de Felice Murrie. – São Paulo: SEE, 2008.

Nesse período, um recorte significativo e marcante da minha trajetória profissional e dedicação ao trabalho docente, se deu em uma Unidade de Internação – Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), na cidade de Ribeirão Preto – SP entre os anos de 2010 e 2015.

Os estudantes internados nessa unidade, sob o regime de privação de liberdade em cumprimento de medida socioeducativa, tiveram o direito à educação, amparados pelo ECA Lei nº. 8069/1990 e pela LDB Lei nº. 9394/96 (Brasil, 1990;1996). Sendo assim, coube à SEE-SP², a responsabilidade por selecionar, orientar e formar professores(as) da rede pública para lecionar naquele espaço, garantindo assim, aos estudantes, além da matrícula, os materiais pedagógicos comumente distribuídos em toda rede estadual.

Naquele período, foi possível notar as diversidades e a composição heterogênea das turmas formadas por esses estudantes. Vindos de diferentes cidades, boa parte destes, estavam fora da escola há algum tempo, outros tinham sido apreendidos dentro dessas. Além disso, grande parte deles acumulava significativas defasagens idade/série, por isso, o vínculo social e afetivo desses estudantes com a escola era praticamente nulo. Dessa maneira, percebi que o trabalho com aqueles sujeitos me jogaria para fora de qualquer prescrição curricular.

A sensação de não pertencimento, era por mim observada, em quase todos os estudantes a todo o tempo. Ainda assim, era preciso introduzi-los ao espaço de aprendizagem e, de certo modo, reacender as memórias representativas sobre os livros, apostilas, cadernos, etc., e também, todo o contexto orquestral que regia o ensino tradicional. Apesar de a escola formal ser parte importante na medida socioeducativa, esses estudantes, embora fisicamente presentes, não demonstravam qualquer conexão com os cadernos da proposta curricular, elaboradas, naquela época, pelo Currículo Oficial Paulista³.

Separei esse recorte, como disse, porque ficou marcado na minha trajetória profissional docente, principalmente no que se refere aos questionamentos atinentes ao currículo paulista

² A resolução SE 18 de 2/5/2019 reorganizou o siglário no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Assim, essa secretaria passou a ser denominada pela sigla SEDUC:

https://www.udemo.org.br/2019/anexos/ReorganizacaoSEE2019_SiglarioSEE_Resolucao18de02Mai2019.pdf

³ Resolução SE 76/2008 -Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM?Time=22/03/2017%2010:22:45

e as suas implementações, pois os cadernos da proposta curricular, daquela época, não dialogavam com “os saberes de experiência feitos” daqueles estudantes (Freire, 1970;2008). De modo que, era perceptível, o silenciamento e o distanciamento de temas sociais caros e urgentes a serem debatidos com aqueles jovens. Contudo, a seleção conteudista de regras gramaticais e a compreensão de poesias canônicas, por exemplo, parecia ter maior grau de importância.

Lembro-me dos olhares perdidos dos adolescentes, e também, de tentar trazê-los para a aula de português, insistindo naqueles conteúdos longínquos da realidade, para depois perceber a frustração de não conseguir alcançar o objetivo de aprendizagem proposto pelo caderno do professor⁴. Além disso, de atinar que aquele público, jovens infratores em conflito com a lei, sob a perspectiva freiriana, necessitavam de outra forma de poesia para entender a língua materna, e assim, superar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes a partir do senso comum, a fim de conduzi-los as “máximas aprendizagens” Freire (2005, p.29).

Todavia, na rede estadual paulista, naquela época, o trabalho desenvolvido por nós professores(as), parecia mecânico, meramente técnico (Sacristán, 2013), sem qualquer abertura para o debate, que proporcionasse o diálogo entre o currículo oficial paulista e as condições de produção dos estudantes, que possibilitassem intervenções, ou seja, trabalhar outras perspectivas pedagógicas curriculares coerentes para aquele contexto, era uma tarefa nula, do ponto de vista das orientações formadoras para professores(as).

Na minha visão, os conteúdos trabalhados se apresentavam destituídos de possibilidades de transformações para os estudantes, talvez porque os cadernos da proposta curricular pressupunham um estudante ideal, aptos a receber determinados conhecimentos, esses legitimados para todos os públicos, sem sequer avaliar, que na rede, havia estudantes evadidos, em conflito com a lei e indiferentes ao ambiente de aprendizagem, como é o caso dos internos da Fundação CASA.

Com efeito, esse cenário me fez refletir, e até hoje faz, sobre as implicações do trabalho docente na vida dos estudantes. Acima de tudo, como somos induzidos a mecanizar o ensino

⁴ Cadernos do professor. Disponível em:

<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1210&&BlogID=10&ParentBlogID=6>. Acesso em 20/04/2024.

e o quão “bancária” a educação pública pode se tornar, se o ensino provém de um currículo pronto, pretensamente neutro (Apple, 1989). Principalmente, pensar sobre a importância de se posicionar sobre um sistema de ensino tradicionalmente ideológico, sob uma “ação cultural antidialógica” (Freire, 1996, p.112), que entrega os materiais tecnicamente estruturados para as escolas modularem docentes e estudantes à proposta curricular de ensino.

Diante do conflito instaurado, algumas questões me levaram a pensar em pesquisar o currículo: como um currículo nessas condições poderia ressignificar o aprendizado para aqueles estudantes? E qual é o papel do(a) professor(a) “progressista” diante de um “ensino bancário”? (Freire, 1992;1996). A intenção, culturalmente velada, do trabalho com os estudantes marginalizados, poderia ser a de interpelação em transformá-los em bons sujeitos, a partir de uma proposta de ensino estadual? (Althusser, 2008 *apud* Macedo, *et al*, 2022), como se o elo ensinar e aprender fosse estanque, e não estivesse imbricada com ao materialismo histórico atravessado “aos saberes de experiências feitos” e as singularidades de cada sujeito (Freire, 1992; 1996). “É preciso, antes de tudo, conhecer para planejar” (Freire 1992, p. 14).

Nesse caminho, percebi que eu deveria estudar sobre as formulações do currículo, sobretudo, do quanto as prescrições conteudistas eram impostas aos(às) professores(as), sem qualquer abertura para o debate, e que na verdade, não contribuem para o desenvolvimento global do sujeito, tampouco o prepara para o exercício da cidadania.

Em linhas gerais, isso era percebido na prática pedagógica em sala de aula, pois os cadernos da proposta curricular de língua portuguesa, por exemplo, eram divididos, anualmente, em 4 (quatro) situações de aprendizagens, cujas atividades, majoritariamente, pressupunha um estudante ideal, preparado para aprender sobre os discursos implícitos nas poesias canônicas ou até mesmo inferir e valorizar os clássicos da literatura como única influência na forma de cultura, isto é, os cadernos ocultavam a literatura contemporânea, que naquele contexto, poderia ser um elo de ligação entre os textos canônicos e outra tipologia textual igualmente valorizada, ou seja, outra proposta com a intenção de proporcionar aos estudantes da Fundação CASA a assunção plural e global. Nas palavras de Paulo Freire, seria a valorização dos “saberes de experiências” para alcançar “as máximas aprendizagens” (Freire, 2005, p.17-29).

Nesse sentido, percebi que eu poderia desenvolver estudos curriculares no âmbito de um mestrado acadêmico. Assim, ingressei em dois grupos de estudos na USP (Universidade de São Paulo) de Ribeirão Preto, sequencialmente nessa ordem, em 2016 no GEDISME (Discurso e Memória: Movimentos do Sujeito), e, em 2019 no GEPALLE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento) ambas filiadas à análise do discurso de matriz francesa. Ao mesmo tempo, entre os anos de 2016 e 2019, cursei 24 (vinte e quatro) créditos como aluna especial, dentro do escopo da análise do discurso; fundamentos filosóficos da linguagem e educação no campo,

Em 2021 fui aprovada como aluna especial na disciplina Paulo Freire coordenada pela Profa. Dra. Fabiana Marini Braga – UFSCar – São Carlos, ao mesmo tempo, estava inscrita no processo seletivo no mestrado acadêmico da mesma universidade, conseguindo a aprovação durante o curso da disciplina. No segundo semestre de 2022, já no contexto do PPGE-UFSCar, configurou-se a proposta de pesquisar a disciplina Projeto de Vida no escopo do ensino médio e no âmbito dos debates sobre o currículo paulista no Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores – DEFORGES.

Logo, foi elaborado o **problema de pesquisa**, que se configurou na questão: como os(as) docentes percebem as implicações de ensino da disciplina Projeto de Vida na formação dos estudantes de ensino médio das escolas do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)? Assim, o **objetivo geral** foi caracterizar essas percepções no âmbito dessa disciplina, no ensino médio, em três escolas PEI do interior do estado de São Paulo. Já o **objetivo específico** foi investigar, como os(as) professores(as) compreendem a formação dos(as) estudantes, partindo da perspectiva curricular da disciplina Projeto de Vida.

Desse modo, para fundamentar esta dissertação, buscou-se compreender e debater acerca das condições de produção observadas nas aulas dos sujeitos pesquisados, a análise das entrevistas não-estruturadas e semiestruturadas envolvendo profissionais da educação diretamente responsáveis por analisar os resultados da disciplina Projeto de Vida considerando as escolhas dos estudantes.

Para estruturar o trabalho foram analisadas as respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa, as suas percepções sobre o material digital da disciplina Projeto de Vida

trabalhado em suas aulas e a sua tomada de decisão diante desse material. Além disso, tomou-se por base a observação de suas aulas, assim como, a participação dos estudantes nas aulas, percebidas por seus/suas professores(as).

Nessa perspectiva, foi considerado como conjunto de observações, a natureza estrutural, social e política dos dados, além da gestão das aulas e das seleções realizadas pelos profissionais da educação em relação ao currículo oficial. A intenção foi investigar como as aulas propostas pela disciplina Projeto de Vida poderiam reverberar na vida dos estudantes sob a lente dos(as) seus/suas professores(as), especificamente em relação à formação dos(as) estudantes.

Para tanto, foi considerado o currículo paulista, na parte diversificada que estabelece os itinerários formativos globais, onde consta a regulação da disciplina Projeto de Vida. Além disso, foram analisados os documentos legais que instituíram e regulamentaram a disciplina, assim como, os materiais de apoio direcionados aos(as) professores(as), como forma de contribuir para melhoria da qualidade do ensino paulista.

Teoricamente, esta investigação se apoiou nos conceitos de Sacristán (2013); Sacristán; Silva (2005); Perez Gomez (2000); Apple (1989, 2010); Freire (1996;1970;2005) e Young (2014) no que tange o currículo como instrumento de mediação cultural e pedagógica e a sua natureza reguladora não neutra, e também, o currículo e a natureza do conflito.

A metodologia empregada foi qualitativa e exploratória em educação, tendo como instrumentos a análise documental, entrevistas semiestruturadas e as observações de campo, com base nos principais conceitos de Creswell e Creswell (2021); Gil (2008), Bogdan e Biklen (1994) e Lakatos e Marconi (2003).

O desenho metodológico considerou os relatos dos(as) profissionais da educação, em especial dos(das) professores(as) entrevistados(as) como instrumento de pesquisa, baseado nas proposições de Creswell; Creswell (2021) e Bogdan; Biklen (1994).

Na presente pesquisa, as percepções dos(das) profissionais significaram a forma de compreender o fenômeno pesquisado, isto é, a disciplina Projeto de Vida na perspectiva do currículo paulista. Como método, os relatos dos sujeitos permitiram compreender como currículo oficial pode direcionar o trabalho dos(das) professores(as), sem que esses/essas

conseguissem abertura para novas proposições que pudessem ir ao encontro das reais projeções dos sujeitos estudantes.

Fez parte desta pesquisa o estudo dos documentos oficiais que estabeleceram a estrutura e o funcionamento em todo país do Novo Ensino Médio (NEM) e por conseguinte o currículo paulista, especificamente a organização curricular do ensino médio nas escolas PEI, colocando em evidência a forma de regulação do Estado⁵ sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado (Sacristán, 2013). Desse modo, foi apresentada a complexidade e o caráter *sui generis* dos documentos pesquisados, que envolveram a noção de qualidade de ensino e o conceito de formação integral como solução para a melhoria nos índices de avaliação em larga escala. Para tanto, foi considerado os estudos e as contribuições de Cássio (2022); Arroyo (1987) e Cavaliere (2010) e Freitas (2018).

Conhecer a organização curricular proporcionou reflexões sobre a verdadeira intenção de regulação do Estado não só sobre a produção de materiais curriculares que fomenta a indústria de livros e materiais didáticos, como também a compreensão de como os agentes externos à escola se beneficiam com os supostos conteúdos eleitos que prometem a formação dos sujeitos em sua integralidade.

Nessa perspectiva, foram analisadas as percepções dos(das) professores(as) e os seus posicionamentos diante dos materiais, considerando o *modus operandi* que as formulações curriculares impõem. Assim, os estudos de Silva (2005); Sacristán (1998;2013), Giroux (1997) e Apple (2010) ajudaram a compreender a difícil decisão dos(das) professores(as) diante do material pronto em conflito com os estudantes reais e concretos.

Esse trabalho preocupou-se, também, em desenvolver um o estudo sobre os conceitos de currículos, sob as proposições de Silva (2005); Sacristán (1998; 2013), Apple (1989; 2010) e Geraldí (1994). É sabido que as teorias curriculares se caracterizam em tema amplo, contudo, neste trabalho, foi delimitado o estudo dos conceitos da teoria curricular crítica sob a lente: i) do currículo formal (prescrito), os documentos oficiais, ii) do currículo real (em ação), a aula propriamente dita iii) do currículo oculto (implícito), temas e estruturas organizadas de

⁵ “Estado” empregado aqui com letra maiúscula para referir-se à nação, conceito empregado por Nogueira (2011), o Estado como organização política.

forma conscientes ou não, cujo objetivo é o ensino de ideologias, e iv) do currículo nulo (inexistente) o que foi apagado antes mesmo que chegasse à escola.

Em busca de responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, esta dissertação está organizada da seguinte maneira: a primeira parte constitui-se a introdução; a segunda explicita nosso referencial teórico; a terceira refere-se à contextualização histórica do ensino médio atual; a quarta apresenta a metodologia empregada no desenvolvimento da investigação; e a quinta diz respeito aos resultados e suas análises. Finalmente, na sexta propomos as considerações finais seguidas das referências.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Althusser (1970) destaca a supremacia dominante revelada nos aparelhos ideológicos de Estado (as escolas, as igrejas, etc.). Para esse filósofo, esses aparelhos, representados pela sociedade capitalista exercem o poder de opressão e dominação sobre as classes do proletariado. Trazendo esse conceito à luz da teoria crítica do currículo, é possível notar, nas formulações dos conteúdos, os discursos oriundos de uma sociedade capitalista reveladas nas forças de poder reguladas pelo Estado, a fim de manter o *status quo*, isto é, o domínio sobre o povo.

O poder de decisão sobre “o que ensinar” cabe aos agentes externos, incluindo editoras de livros e os materiais produzidos pelos Estados, ao(à) professor(a) é reservado “o como ensinar”, um trabalho meramente técnico de “transmissão de culturas”, a cultura do outro, dos agentes selecionadores de conteúdos (Sacristán, 2013).

Com efeito, o currículo paulista (2021) embora tenha sido construído de forma colaborativa, a partir de consultas públicas envolvendo professores(as), gestores(as), dirigentes, estudantes e representantes das universidades e da sociedade civil, não perde o caráter dominador e regulador de conteúdos selecionados por meio de padrões pré-estabelecidos, haja vista, a forma como se deu a aprovação, sequencialmente após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017; 2018).

Nesse aspecto, considerando o momento histórico que atravessou o país, o golpe de 2016 que cassou a candidatura da presidente Dilma Rousseff e a disputa neoliberal pelos rumos da educação brasileira (Freitas, 2018), concordamos com Sacristán (2013) a respeito da neutralidade do currículo, quando questiona as razões pelas quais alguns conteúdos ganham destaque nos currículos oficiais e estão implicitamente ligados ao controle do pensamento crítico. Com efeito, a não discussão nos bancos escolares, sobre golpe de 2016, por exemplo, pode significar para o(a) estudante, duvidar do próprio pensamento ou silenciar-se, acatando o saber legitimado do material didático.

Nesse sentido, afirma Silva (2005) “[...] a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das disciplinas escolares, as crenças que nos fazem ver arranjos sociais existentes como bons e desejáveis” (p.32).

Yamazato e Nascente (2020), afirmam que o currículo escolar “constitui um instrumento técnico com força política capaz de materializar, na escola, as aspirações sociais e econômicas mais amplas” (Thiesen, 2014 *apud* Yamazato e Nascente, 2020, p.92).

Sob este aspecto, Silva (2005) defende que “o currículo é capitalista - o currículo reproduz – culturalmente as estruturas sociais” (Silva, 2005, p. 147).

Dito de outra maneira, pode-se afirmar que o currículo paulista é um documento que despreza as condições de produção, o materialismo histórico-cultural, as relações dialógicas do sujeito estudante, em seus “saberes de experiência feito” (Freire, 1992, p.31). Desse modo, considerando a forma de construção, guiado pela estrutura sequenciada da BNCC (Brasil, 2017; 2018), e esta, também técnica, o currículo paulista idealiza um aluno robô, programado para armazenar conteúdos. Ou seja, o currículo oficial se organiza mediante “um plano que expressa o que se quer alcançar”, baseado em competência e habilidades (Sacristán, 1998, p. 135).

Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens **já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias**, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas (Brasil, 2017, p.136, **grifos nossos**).

Desse modo, o indivíduo não escolarizado, nesta pretensão, estará inapto a continuar os seus estudos e, de fato, apagado do ambiente de oportunidades e de emancipação. Freire (1987, p.84) alerta para o perigo do enfraquecimento das classes populares, quando a escola não reflete sobre a forma planejada do currículo: “O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão. Ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles”. Sacristán (2013, p. 134) alerta que o “currículo oficial faz parte do processo”, portanto, não pode ser um plano de conteúdos com fins pré-estabelecidos.

Silva (2005), traz contribuições significativas acerca das implicações que envolvem o currículo oficial (formal). Para este autor, o currículo representa mais que uma simples sequência de orientações didáticas e metodológicas, o currículo é um “documento de identidade”, porque reúne em seu bojo, conhecimentos selecionados que legitimam o pensamento de um grupo social de maior poder econômico. Em vista disso, o currículo

identitário, proposto por Silva (2005), é um instrumento à serviço de uns em detrimento de outros. Assim, um único documento que regula o ensino de crianças e adolescentes, pretensiosamente, desconsidera suas experiências atravessadas pelo materialismo histórico-cultural.

2.1 O currículo como processo

De acordo com Silva (2005, p. 36), a identidade de uma escola pode ser entendida como a conjunto de ações, não neutras, de um processo que “reflete os interesses particulares das classes dominantes” reguladas pelo currículo oficial. Logo, a escola atua ideologicamente por meio de conteúdos explícitos, como um projeto de sujeito ideal que se pretende formar. Todavia, há conteúdos não explícitos, porventura ocultos, que a mesma escola transmite, pretensiosamente, sem que isso esteja escrito nos manuais ou anunciados pelos(as) professores(as) ou agentes escolares.

De modo implícito ou explícito, o currículo quando em contato com sujeitos concretos deixa de ser abstrato para torna-se parte do processo de ensino e aprendizagem. Geraldi (1994) caracteriza esse processo como “currículo em ação”, que se trata do:

[...] conjunto de aprendizagens vivenciadas pelos alunos planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da sala e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória (Geraldi, 1994, p. 117).

Dito de outra maneira o currículo oficial, não neutro, conforme já vimos, faz parte de um importante papel no processo de ensino, no entanto, há outros fatores que implicam na aprendizagem dos estudantes. O(a) professor(a), conforme aponta Geraldi (1994, p. 119) “é adotado pelo material didático”. Sendo assim, as condições impostas pelos materiais funcionam como mais um dispositivo regulador dos conteúdos.

Outro ponto de destaque refere-se às ações curriculares que pretensamente não estão contempladas no currículo formal e ainda assim são silenciadas pelo currículo em ação. São, de certa forma, não ensinadas e sequer consideradas pelos agentes formadores de conteúdos, tampouco debatidas pelos(as) docentes. Definido por Geraldi (1994), o currículo nulo são

conteúdos não ensinados e ignorados, hipoteticamente pelos docentes, como algo hegemonicamente não instituído pelos formuladores. Os debates sociais e políticos apagados do currículo formal podem ser considerado currículo nulo.

A forma como a escola disponibiliza os espaços também é entendida como currículo em processo, pois todas as ações voltadas para atendimento à escolarização são pensadas com a finalidade de definir os arranjos pedagógicos (Paro, 2010). Assim, a organização dos espaços, para melhor atender as necessidades dos estudantes pode, implicitamente, transmitir normas e valores hegemônicos, de maneira velada, sem que isso seja dito ou esteja escrito, fazendo parecer uma organização natural.

Por outro lado, a cultura escolar e os instrumentos de mediação são fundamentais para alcance do fim escolar: o ensino. Logo, no âmbito escolar, são produzidos processos culturais e instrumentais de mediação com fim educacional, pois a escola existe pela natureza do trabalho pedagógico (Paro, 2010).

Sem embargo, o debate sobre o que ensinar nas escolas parece estar longe de ter uma resposta direta e/ou oferecer receitas de ideias infalíveis que possam subsidiar professores e professoras. Entretanto, a função essencial da escola é ensinar algo aos (às) estudantes em uma perspectiva multicultural. Sendo assim, é questionável o porquê a escola se submete aos conhecimentos elegíveis por agentes externos (políticas editoriais dos livros e materiais didáticos) alheios à cultura escolar (Paro, 1993; 2010).

De certo modo, o currículo oficial, representado pelos manuais didáticos (livros e textos em geral) ou por documentos orientadores, tais como o currículo paulista, regula o que será ensinado na escola e de certo modo elegem os temas de interesse daqueles que o tornaram oficial, sob o risco, é claro, de desconsiderar outros temas importantes e caros à comunidade escolar.

Logo, o currículo oficial, determina, impõe e seleciona o que deve ser elegível e ensinado nas escolas. Assim, “[...] o currículo a ensinar é uma seleção de conteúdos a aprender, os quais, por sua vez regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolarização (Sacristán, 2013, p. 17).

Nesse sentido, o currículo oficial pode ser compreendido como o texto legitimado por aqueles que o tornaram hegemonicamente naturalizado, construído com a intenção de torná-

lo comum a todos. Além disso, regula não só o que será ensinado, mas, como deve ser ensinado. Assim, o currículo oficial é um regulador oficializado pelo Estado. Entretanto, para além disso, é um regulador de pessoas, isto é, dos(das) professores(as), cujas práticas pedagógicas são orientadas pelos materiais didáticos elegíveis pelo Estado (Sacristán, 2000; 2013).

2.2 Conceito de currículo

O currículo escolar é um campo de disputa, logo, não há parcialidades nas disposições curriculares, quer seja no currículo oficial (prescrito), de natureza pedagógica ou na estrutura curricular, isto é, na forma de organização estabelecida pelas instituições escolares que definem a prática pedagógica, por isso, as resoluções de conflitos se fazem necessárias (Apple 1989; 2010).

No contexto escolar, é possível perceber a natureza do conflito instaurada pela seleção dos conteúdos delimitados nos materiais, na eleição de temas hegemônicos e silenciamento de outros, ou mesmo na estrutura organizacional curricular, como por exemplo, na revogação de uma disciplina em favor de outra, ou mesmo na distribuição das cargas horárias das disciplinas, tal qual está proposto na Res. 52 (São Paulo, 2023). Ou seja, nos itinerários formativos de aprofundamento, áreas de matemática e ciências da natureza (MAT/CNT), os estudantes deixam de ter aulas de filosofia nas segundas e terceiras séries do ensino médio para ter aulas de biotecnologia e empreendedorismo como optativas.

Nesse sentido, a sala de aula deixa de ser um ambiente meramente neutro para se tornar um espaço de luta, onde as relações, se configuram no debate acerca dos objetivos de aprendizagens, propostos pela BNCC (Brasil, 2018). Assim, é importante a instauração do diálogo entre o oprimido e o opressor, representado, neste contexto, por forças antagônicas aos interesses dos excluídos, quer seja a hegemonia contida nas determinações legais reformistas Lei 13415/17 (Brasil, 2018) ou a imposição cultural do currículo paulista (Freire, 1970 p.12).

O estado de São Paulo foi pioneiro na implantação das políticas neoliberais imbricadas à REM. Logo após a promulgação da BNCC (Brasil, 2018), o currículo paulista, que já estava em tramitação desde 2017, foi homologado (2021).

Seguindo a proposta de ensino baseado em competências, habilidades e a liberdade de escolha dos estudantes por disciplinas que melhor traçam a sua identidade e o seu projeto de vida, o currículo paulista foi anunciado pelo governador do estado João Dória (PSDB)⁶ no auge da pandemia. Segundo consta no anúncio, a implantação se iniciaria pela 1ª série do ensino médio com a promessa gradual de adesão. A intenção, de acordo com a introdução do currículo paulista, era oferecer aos jovens uma educação integral que considerasse os(as) estudantes em todas as suas dimensões, física, intelectual, emocional social e cultural, sendo essas, o centro de suas aprendizagens (São Paulo, 2021).

Alvo de críticas, o anúncio sobre a implementação do currículo paulista movimentou a comunidade escolar, sobretudo os(as) professores(as) que apontaram o esvaziamento de algumas disciplinas do currículo, tais como sociologia, filosofia, geografia e história (Macedo, 2017). A novidade para o novo ensino médio paulista, seguindo a proposta da BNCC (Brasil, 2018), consistiu em promover pessoas que não cursaram sequer uma licenciatura à condição de docentes promovidos pela SEDUC-SP⁷ (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) para lecionar as disciplinas compostas pelos itinerários formativos globais e de aprofundamento.

Essas pessoas de saberes notórios sobre determinadas áreas do conhecimento, estariam aptas a lecionar no ensino médio paulista, necessitando apenas possuir algum curso de complementação na área que pretendia lecionar. Para os(as) professores(as), isso pode significar a desprofissionalização do magistério, uma vez que, a educação dos(das) estudantes, pode estar ameaçada por pessoas não devidamente formada para ensinar em escolas de educação básica. Contradizendo as premissas sobre a formação de pessoas

⁶Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/doria-anuncia-mudanca-no-curriculo-do-ensino-medio-a-partir-de-2021>. Acesso em 1º/07/2024.

⁷ A partir da Resolução SE 18, de 2-5-2019, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo passou a referir-se à sigla SEDUC-SP e não mais SEE-SP.

defendidas por Freire (1996): “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (Freire, 1996, p.23).

Outrossim, apesar de o notório saber está amparado LDB 9394/96 (Brasil, 1996), a lei deixa claro a forma de aplicação, diferentemente do que vem acontecendo na rede pública paulista e no país. Assim, regulamenta o § único do art. 66:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado [...] notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (Brasil, 1996).

Desse modo, a reforma do ensino médio paulista em consonância com a BNCC (Brasil, 2018) não encontra amparo legal na lei, anterior à reforma, que regulamenta a educação. Sendo assim, de acordo com Macedo (2017):

[...] reconhecimento do notório saber” como requisito para a docência contribui para a desprofissionalização do trabalho docente, ao fundamentar-se no argumento do “aprender a aprender” como possibilidade para indivíduos autogerirem sua própria formação e atualização profissional. Daí, concluímos que a formação em nível superior deve ser o lócus privilegiado de formação para o trabalho docente na educação básica, por possibilitar, dentre outras coisas, uma formação de caráter omnilateral, capaz de contribuir para a formação do sujeito emancipado e comprometido com a educação da classe trabalhadora. Macedo (2017, p. 1242).

Vale destacar, a forma como o estado de São Paulo organiza os seus materiais didáticos, distribuídos entre docentes e estudantes desde a implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo – São Faz Escola (São Paulo, 2008)⁸.

A proposta, a princípio, distribuiu para toda rede de ensino o jornal do aluno contemplando as disciplinas de português e matemática com a finalidade de recuperação da aprendizagem. Essa distribuição perdurou por 42 (quarenta e dois) dias. A partir dessa distribuição o estado lançou a Revista do Professor. Na sequência, no mesmo ano, o estado implantou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, com distribuição de materiais

⁸ <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1208>

apostilados, os cadernos do aluno e do professor, um por bimestre, com orientações para ambos quanto ao desenvolvimento das situações de aprendizagens.

Os diretores, vice-diretores e coordenadores também receberam os cadernos, intitulados caderno do gestor e orientações de estudo com a finalidade de formação interna nos horários de HTPC.

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE) responsável por orientar os profissionais da educação, mantinha o *sítio*⁹ à disposição dos(as) professores(as), estudantes e equipes de gestão, os cadernos e materiais curriculares disponíveis para *download*. Além disso, a Rede do Saber, oferecia aos professores cursos nas áreas do conhecimento de sua disciplina de contrato, a fim de garantir a qualidade no ensino.

Atualmente, a EFAPE modernizou a forma de divulgação das informações e concentrou dentro de uma mesma plataforma não só os cursos de formação como também assuntos inerentes à função do magistério, tais como materiais, projetos, legislações e dúvidas sobre os acessos à SEDUC-SP para assuntos ligados à formação e secretaria.

Outra novidade implementada pelo Estado de São Paulo foi o Centro Nacional de Mídias da Educação (CMESP) com a mesma finalidade da Proposta Curricular de 2008. A diferença fundante entre a EFAPE e a CMESP consiste na substituição dos materiais impressos por digitais, pois os materiais didáticos pedagógicos, disponíveis em *slides* e vídeos explicativos no *sítio*¹⁰ orientam professores(as) e a equipe gestora a ministrar as aulas com a disposição de compartilhamento entre os estudantes.

O processo de informatização dos materiais e acessos a plataformas para estudo (CMESP) teve início na pandemia da COVID-19, em 2020, entretanto, se estabilizou com a regularização do ensino pós pandemia. A ideia na época era levar o ensino de forma rápida até as casas dos estudantes, oferecendo conteúdos pedagógicos não alcançado pelo ensino remoto. Contudo, a rede paulista tem optado cada vez mais por materiais digitais para uso de

⁹<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/spfe2009/MATERIALDAESCOLA/CADERNODOPROFESSOR/tabid/1218/Default.aspx>

professores(as) e estudantes em detrimento aos materiais impressos. O CMESP, portanto, funciona como uma estante virtual de professores(as) e estudantes.

Ademais, a SEDUC-SP, popularizou o acesso dos estudantes ao CMESP desde a pandemia com a intenção de tornar acessível as vídeo aulas e aulas oferecidas ao vivo como fomento de complementação do ensino oferecido presencial. Atualmente, os(as) estudantes têm acesso às aulas complementares, além de informações sobre aprofundamento pedagógico, projetos, cursos e entretenimento.

Diante do exposto, é importante observar o quanto processo de monopolização do conhecimento tem saqueado o debate no espaço público educacional implementado pelo currículo paulista, considerando a produção do material, atualmente virtual, 100% produzido pelo CNME para toda rede paulista.

Observa-se desde a chegada dos cadernos da proposta curricular, uma forma de controle do pensamento crítico e um silenciamento com aparência de neutralidade dos discursos políticos imbricada à seleção dos conteúdos midiáticos.

Ao conhecer textos de políticas educacionais e curriculares ou acompanhar práticas escolares, uma segunda linha visa diretamente os âmbitos discursivos e os efeitos de enquadramentos educacionais através dos quais diferenças são governadas e tornadas objetos de controle neoliberal (Ranniery e Macedo, 2022, p. 3)

A respeito das formulações e seleção dos conteúdos, Freire (2005) tece duras críticas quanto à forma de gestão dos materiais didáticos tanto pelas instituições de ensino quanto pelos(as) professores(as):

[...] Não devemos chamar o povo à escola para receber instrução, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar em sujeito da sua própria história” (Freire, 2005 p.15-16).

Por isso, mesmo que haja um aparente consenso, a forma como está estruturada a BNCC (Brasil, 2018), um documento orientador, organizado em competências e habilidades, regula as construções e composições de disciplinas de estados e municípios, de uma maneira uniformizada, sugerindo de forma velada o apagamento de culturas. Ainda que a proposta da BNCC seja o balizamento de conteúdos e a garantia de que esses sejam nacionalmente ofertados, há na composição dos organizadores de conteúdos, ideias impositivas e técnicas de como realizar o trabalho pedagógico baseados em competências e habilidades.

No âmbito escolar, os profissionais da educação representam os produtores culturais de mediação. Todavia, os materiais didáticos são, também, representantes culturais de mediação. Por isso, o balizamento proposto pela BNCC (Brasil, 2018) pode representar a forma ideológica de cultura selecionada alheia à cultura escolar. Assim aponta Sacristán: “a cultura inserida nos conteúdos do currículo é uma construção cultural e especial curricularizada, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com *sui generis* (p.20, 2013).

Sacristán (1998; 2013) defende ainda, que o conhecimento escolar é produzido sob o poder mediador cultural de professores e professoras persuadidos(as) pelas propostas hegemônicas culturais dos livros didáticos. Para esse autor, o currículo real (em ação), o que de fato acontece na sala de aula, compreende a dialética entre a qualidade do saber cultural e pedagógico dos(das) docentes e a qualidade das propostas pedagógicas dos materiais didáticos, isto é, a proposta orientadora do currículo oficial, aquele estabelecido pelas instituições. (Sacristán, 2013, p. 22).

Nessa perspectiva, é importante considerar o sujeito professor que aprende na formação em serviço, a fim de “submeter a sua prática [...] ao escrutínio crítico, para compreender a trama oculta de intercâmbio de significados que constituem a rede simbólica em que se formam os estudantes” Perez Gómez (2001, p. 18). A afirmação de Perez Gómez (2001) sugere que a chave para a resolução de conflitos e a aproximação da cadeia de significações da cultura experiencial dos estudantes às propostas de ensino.

Giroux (1997), um defensor da pedagogia crítica, também considera a rede de significados da cultura real (experiências) dos(as) estudantes como ponto de partida para as ações didáticas, do currículo em ação, no contexto de sala de aula. Contudo, Sacristán (2013,

p.32) adverte sobre os perigos da deturpação dessa prática, quando há sobreposição da experiência pessoal em relação a experiência social, caracterizada pelo autor como “guinada construtivista”. De acordo com esse teórico, é preciso que haja ampliação da experiência pessoal dos (as) estudantes. Na concepção freiriana, o conhecimento prévio dos(das) estudantes é o ponto de partida para “as máximas aprendizagens” (2005, p.29).

Nesse sentido, a escola onde o processo real de ensino-aprendizagem acontece, é constituída por um cabedal cultural permeado pelo currículo em ação, descrito aqui, como todas as ações, quer sejam, atitudinais, procedimentais ou comportamentais com a finalidade de construir aprendizagens. Assim, esse currículo real (em ação) compreende um conjunto de relações experienciais e sociais que acontecem em um dado momento histórico inserido em determinado contexto escolar (Apple, 2010; Pérez Gómez, 2001).

Young (2014) defende que a educação é uma atividade prática e especializada, por isso, sugere que a teoria do currículo aproxime esses dois eixos e enxergue o currículo como forma de conhecimento especializado. Do mesmo modo, questiona o autor questiona sobre: “[...] qual conhecimento deveria compor o currículo?” (p. 195).

Nessa perspectiva, é possível refletir sobre as razões pelas quais o currículo paulista está organizado, tal qual propõe ao(à) estudante a escolha por um itinerário formativo, cujo parâmetro norteador consiste em selecionar um grupo de componentes curriculares e desprezar outros. Do mesmo modo, é possível refletir sobre quais as intenções e verdades implicitamente validadas pelos materiais digitais e impressos, bem como, analisar criticamente a disposição da estrutura e organização das aulas e/ou classes. Ademais, não menos importante, considerar os impactos causados pelo silenciamento de temas caros e de interesse da sociedade civil, em lugar de aulas que ensinam a empreender.

Importa perceber que as formulações curriculares, quer sejam prescritas (oficiais), estruturais ou reais (em ação), constituem os sujeitos estudantes, logo transformam os seus pensamentos e as suas ações, uma vez que, o currículo escolar, posto em ação, deixa de ser algo restrito à escola, cambiando para ser um instrumento transformador de ações éticas, atitudinais e procedimentais dos sujeitos formados ideologicamente pela escola.

Em vista disso, faz-se necessário pensar sobre o que está posto nos materiais curriculares, mormente no interesse regulador e dominante dos conteúdos, e até mesmo, no

silenciamento de temas sociais caros¹¹ e importantes ora suprimidos, ora dubiamente interpretados por esses materiais. Outrossim, demandas como essas, exigem do sujeito professor a capacitação plena para tomada de decisões diante dos impasses imbricados entre a formação teórico-técnica e a prática pedagógica.

Todavia, as escolas da rede paulista são engolfadas pelas prescrições do currículo oficial, composto por conteúdos elegíveis que necessitam ser ensinados. Nessa perspectiva, a gestão escolar e os(as) docentes, assumem a missão de refletir sobre a eleição dos temas indicados nos manuais reguladores, além de interpretar os valores e crenças ideológicas implícitas, na linguagem e nos discursos escolhidos pelos agentes externos e estranhos à escola.

De qualquer modo, sabe-se que os projetos pedagógicos oficializados, em sua maioria acompanha a determinação explícita das autoridades educacionais de ordenação em forma de “cumpra-se”. Contudo o debate coletivo se faz necessário em momentos de imposição e silenciamento, diante de arbitrariedades. Assim, afirma Sacristán (2013): “em termos modernos, poderíamos dizer que, com a invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores (p. 17).

Considera-se, dessa forma, conforme aponta Apple (2008): “a chave para desvelar isso, acredito, é o tratamento do conflito no currículo” (p. 126).

Apple (2008), considera o currículo como espaço de disputa de poder. Logo, o conflito é estabelecido quando o texto oficial curricular entra em contato com agentes educacionais. Para esse autor, a natureza do conflito é o que está oculto, não revelado, ou seja, atravessa o currículo oficial, porém não está regulado por este, está implícito, não empacotado ou curricularizado.

Nesse contexto, Apple (2008) defende que a “natureza do currículo oculto são as normas e valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os

¹¹ A discussão sobre as singularidades e diversidades de gênero são ocultadas nos documentos oficiais BNCC (2017;2018), consequentemente o currículo paulista, segue o mesmo viés de estrutura. Tanto a BNCC quanto o currículo abordam a questões de gêneros somente sob os aspectos biológicos.

quais o(a) professor(a) em geral não fala nas declarações de metas e objetivos” (Apple (2008, 127).

Sendo assim, se o conflito existe significa que a hegemonia persiste, porém, está sendo vista por algum grupo não foi convencido ao pacote curricularizado, ou seja, se há divergências de valores, isso pode ser um indicativo de cosmovisões diferentes.

Sem embargo, Sacristán (1998, p. 127) afirma que “o currículo significa coisas diversas para pessoas e para correntes de pensamentos diferentes”. Nesse contexto, cabe aos (às) gestores(as) e aos(as) professores(as) a reorganização dos processos de intercâmbio e trabalho acadêmico para melhor refletir e compreender a respeito do fenômeno, tal qual acontece na prática, em situações concretas.

Enfim, Pérez Gómez (1998), enfatiza o papel da escola como mediadora de culturas, bem como salienta seu desafio em exercer a condição reflexiva sobre as interferências que cerceiam as novas gerações do ensino médio. Para o autor:

“[...] considerar a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, [...] é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações (Pérez Gómez, 1998, p. 17).

Desse modo, admite-se que o conhecimento, pela natureza simbólica, deve ser distribuído para todos que dele necessitam em igualdade/equidade de oportunidades para produzir. Entretanto, os agentes escolares, professores(as) e gestores(as) recebem instruções formativas por outro documento orientador organizado a partir das competências e habilidades estabelecidas pela BNCC (2018), a BNC-Formação (Brasil, 2019). Com efeito, para os agentes escolares sobra pouco ou nenhum espaço para contrapor as instruções curriculares.

Costa e Morelatti (2022) apontam fragilidades na formação dos professores, quando denunciam o caráter pragmático e padronizado do documento BNC-formação (Brasil, 2019). De acordo com as autoras, o ensino por competências e habilidades desse documento está articulado com as estruturas propostas pelas BNCC (Brasil, 2017;2018).

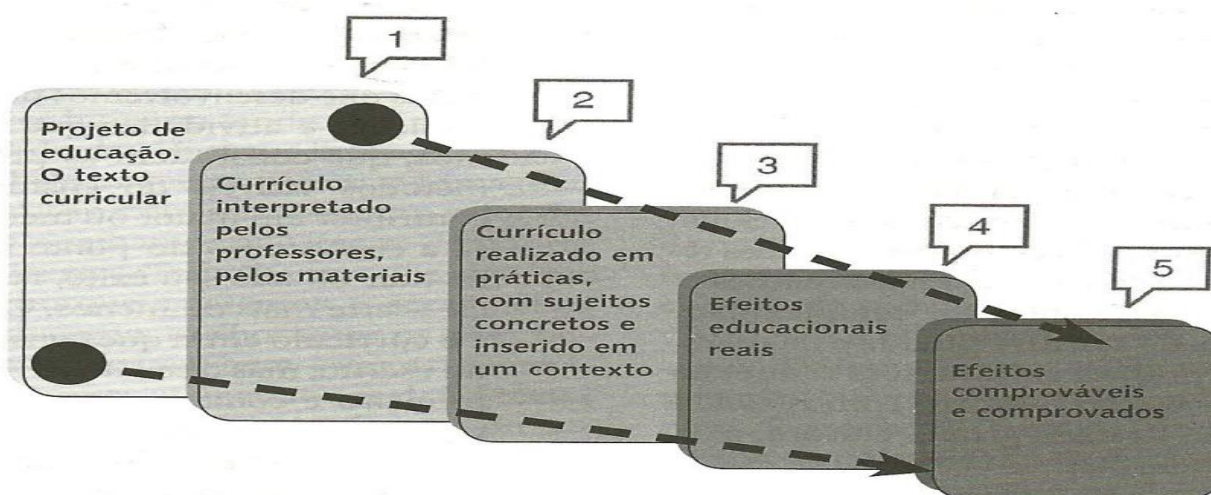
Logo, a formação inicial e continuada para os (as) professores (as) têm como premissa o caráter instrumental e prescritivo, desconsiderando o sujeito que aprende em serviço, capaz de articular teoria e prática, ou seja, a *práxis* desejada para melhoria na qualidade do ensino.

2.3 Currículo interpretado

O processo ensino-aprendizagem abarca alguns fatores alheios ao proposto pelo currículo oficial, ou pela disposição regulamentada da estrutura escolar. O currículo, em sua forma ampla, como processo, passa por etapas desde o aspecto formal, o texto (oficial) ao conhecimento do estudante, o ensino. Desse modo, quando o currículo é proposto ou imposto, sofre transformações quando entra em ação. Isto é, o currículo oficial quando entra em contato com os sujeitos concretos, na prática, ele deixa de ser oficial e passa a ser currículo em ação Geraldi (1994).

É possível observar as transformações do currículo, a partir do esquema elaborado por Sacristán (2013, p. 26).

Figura 1: Esquema currículo interpretado



Fonte: Sacristán (2013, p.26)

- 1) **Projeto de educação.** O texto curricular: refere-se ao projeto educacional, e à forma de organização escrita, que descreve, discrimina, caracteriza e classifica o texto curricular, isto é, o currículo oficial;
- 2) **Currículo interpretado pelos professores, pelos materiais:** refere-se à maneira como determinado conteúdo (escrito) é apresentado ao professor ou à professora, ou ainda, como a forma estrutural do ambiente de aprendizagem está organizado e o efeito de sentido que um ou mais instrumentos curriculares (escritos e/ou estruturais) são interpretados pelos(as) docentes, e ainda, quais as interpretações são dadas pelos agentes editoriais a determinados temas, transformados em textos oficiais nos projetos escolares (currículo oficial);
- 3) **Currículo realizado em práticas, com sujeitos concretos e inseridos em um contexto:** refere-se ao currículo posto em ação, à aula propriamente dita, com sujeitos concretos inseridos num contexto. Quando efetivamente o currículo deixa de ser um texto escrito e produz efeitos educacionais reais nos estudantes. Além disso, cada estudante vai construir um currículo. O currículo oficial se transforma quando entra em contato com os estudantes, promovendo um cruzamento de culturas (Pérez Gómez, 2011);
- 4) **Efeitos educacionais reais:** neste plano, está a subjetividade do aprendiz, ou seja, o(a) estudante irá mobilizar os sentidos que determinado tema estudado irá significar para ele/ela, de acordo com as culturas experienciais e os saberes de experiências feitas (Freire, 1970), considerando as condições de produção que ele/ela está inserido no momento que antecedeu a interpretação do currículo, ou seja, um tema pode circular em muitos sentidos, a depender do contexto histórico e as condições de produção de cada educando;
- 5) **Efeitos comprováveis e comprovados:** O ensino em processo. Aquilo que o(a) estudante aprendeu e apreendeu do tema estudado, comprovado não necessariamente por meios avaliativos formais, mas por exercícios da *práxis* sociais e históricas.

Diante do exposto é possível dizer que não há um só currículo. No ambiente de aprendizagem, de fato, a cultura experiencial de docentes e estudantes contribuem para a

existência de uma nova cultura que propõe conteúdos e ações para os currículos. A ação mediadora dos(das) professores(as) propõe conhecimento característicos aos materiais didáticos. O resultado, portanto, dessas interações é o conhecimento escolar em processo (Sacristán, 2013, p, 22).

2.4 Currículo do PEI no ensino médio paulista

A implantação do PEI no estado de São Paulo foi iniciada com um projeto piloto em 2012 com 16 (dezesesseis) escolas de ensino médio. Os avanços e a adesão ao Programa cresceram significativamente, tanto é que os dados da SEE-SP¹² demonstraram que o número de escolas atendidas saltou de 364 (trezentos e sessenta e quatro) em 2018 para 2314 (duas mil trezentos e catorze) escolas em 2023. São 492 (quatrocentos e noventa e dois) municípios atendidos, ou seja, 76% (setenta e seis por cento) do total de 645 (seiscentos e quarenta e cinco) municípios paulistas.

Isso, de acordo com o anúncio da SEE-SP, pode significar mais escolas empenhadas em orientar os estudantes a projetar as suas vidas, todavia, isso também representa, mais estudantes no centro de projetos empresariais, de acordo com a proposta curricular paulista da disciplina Projeto de Vida. Interessa ainda debater sobre a criação de disciplinas de cunho ufanista no NEM, quando há um ponto de atenção em relação à proposta de ensino, que sugere o desenvolvimento integral dos estudantes, sob a perspectiva da formação acadêmica, sobretudo profissional, tal qual propõe as disciplinas dos Itinerários formativos do PEI.

Em um Estado democrático de direitos, conforme propõe o PEI, ter a oportunidade de dialogar sobre os interesses favoráveis e antagônicos à oferta do ensino público é um esforço substancial de negação à cultura hegemônica, à alienação e à aproximação do(da) estudante ao ambiente de aprendizagem. Além disso, valorizar a autonomia e o “saber de experiência

¹² Disponível em:

<<https://www.educacao.sp.gov.br/pei/#:~:text=Em%20expans%C3%A3o%2C%20PEI%20inicia%202023%20com%202.314%20unidades&text=Desde%202021%2C%20o%20PEI%20saltou,um%20milh%C3%A3o%20de%20vagas%20ofertadas>>.

feito [...] a leitura de mundo” recomenda a ampliação de novos saberes, quando o sujeito tem a oportunidade de expressar as suas escolhas (Freire, 1983, p. 28).

O protagonismo juvenil valorizado e defendido nas obras de Paulo Freire (1990;1996) é também a principal proposta do NEM. Concernente a isso, a LC N°1.191/2012 (São Paulo, 2012) estabeleceu os modelos de trabalho escolar por meio dos documentos: a) Modelo pedagógico e b) Modelo de gestão.

O modelo pedagógico é articulado ao modelo de gestão. O primeiro prevê na parte diversificada, denominada Itinerários Formativos Globais (São Paulo, 2023), tanto nos anos finais do ensino fundamental como no ensino médio, a disciplina Projeto de Vida. Contudo, no ensino médio, a disciplina é obrigatória e presencial em todos os anos de escolarização, cuja regulação curricular, prescreve a criação de um projeto de vida, imbricado com as aspirações pessoais e profissionais dos(das) estudantes, bem como às suas projeções para a vida adulta.

Nessa perspectiva, ao(à) estudante, a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) orienta a construção do seu projeto de vida, assim como apoia as suas escolhas contribuindo com os seus objetivos pessoais, sociais e profissionais. Para tanto, estados e municípios podem firmar parcerias com instituições de ensino técnico e profissional, previamente aprovadas pelos com o propósito de subsidiar os sonhos e as aspirações de seus estudantes.

As disciplinas profissionais que compõem o segundo bloco dos Itinerários formativos, denominadas itinerário formativo de aprofundamento, são as seguintes: a) Arte e Mídias Digitais; b) Liderança, c) Oratória; d) Geopolítica; e) Filosofia e Sociedade Moderna. Essas são oferecidas no processo de atribuição de aulas, primeiramente, para os(as) professores(as) que se inscreveram como portadores(as) de notório saber. Na ausência desses(as) docentes, as aulas são atribuídas a outros(as) professores(as) que estejam melhores pontuados em sua classificação para atribuição de aulas, Deliberação CEE N° 173/2019 (São Paulo, 2019).

2.5 Proposta curricular da disciplina Projeto de Vida no PEI

De acordo com as diretrizes que instituíram a disciplina Projeto de Vida, a proposta pedagógica está pautada nos Quatro Pilares da Educação (Unesco, 1996)¹³, que são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser, além disso, a proposta está pautada i) no Desenvolvimento Socioemocional, ii) na Pedagogia da Presença e no iii) Protagonismo Juvenil (São Paulo, 2019, p.7).

- i) Desenvolvimento Socioemocional: consiste em orientar o(a) estudante a reconhecer suas emoções e aprender a lidar com elas, e ainda assim, resolver conflitos e relacionar-se positivamente com o outro;
- ii) Pedagogia da Presença: consiste em envolver-se com a comunidade escolar, isto é, docentes e equipe gestora devem estar presentes na vida dos(das) estudantes. Em suma, é estar próximo, porém afastar-se em momento oportuno, motivando-os(as) a crescer e a agir com liberdade e responsabilidade;
- iii) Protagonismo Juvenil: consiste no desenvolvimento de competências como autoconhecimento e autogestão, isto é desenvolver a resiliência, a fim de fazer escolhas seguras e éticas, tomar decisões com responsabilidade com a sociedade e estabelecer metas de vida a serem atingidas.

A BNC-formação (Brasil, 2019) é responsável por definir o modelo pedagógico curricular do PEI. Na parte diversificada, tanto nos anos finais do ensino fundamental como no ensino médio, a disciplina Projeto de Vida, obrigatória em todos os anos de escolarização, prescreve a criação de um projeto de vida, imbricado às aspirações pessoais e profissionais dos(das) estudantes, cujo produto, considera as suas projeções para vida acadêmica e/ou as intenções de inserção no mercado de trabalho.

Por esse ângulo, vale a pena destacar, a forma de estruturação pedagógica da disciplina Projeto de Vida, quando os estudantes são submetidos às atividades-meio, de cunho subjetivo,

¹³ Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre a educação do século XXI, presidida por Jacques Delors. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por.

tais como: atividades de autoconhecimento e socioemocionais, elaboração de visão de mundo, e ao mesmo tempo, ao aprendizado de técnicas de gestão de projetos e empreendedorismo como condição e exigência para o alcance das atividades-fim, isto é, o processo de ensino, a ascensão à formação integral com base na continuidade e dedicação aos estudos (São Paulo, 2022).

Nessa perspectiva, a mediação entre as atividades-meio e atividades-fim, ao encargo dos(as) docentes responsáveis por orientar a criação de um projeto de vida, sugere o desvio da função profissional, quando assumem uma responsabilidade por conduzir tal prática, formulada pela subjetividade do sujeito estudante, com o propósito profissionalizante pela natureza da criação de tais projetos.

Conforme vimos, a produção de conhecimento implica na junção da qualidade cultural e pedagógica dos(das) professores(as) e a dos textos ofertados, nesse contexto, pelos agentes formadores da disciplina Projeto de Vida, criada na rede pública estadual paulista, a partir da implantação das escolas do PEI.

Importa destacar, que a produção de conhecimento no âmbito da escola básica é compreendida por Vitor Paro (2012) como uma produção imaterial, pois depende da relação entre os sujeitos que ensinam (docentes) e os sujeitos que aprendem (estudantes), sendo os segundos, na visão do autor, o próprio objeto de trabalho, ou seja, “que se transforma em produto, durante o processo de produção” (Paro, 2012, p. 586). Assim, se modifica, modifica os pensamentos, as atitudes e as ações.

Por esse lado, Giroux (1991) afirma que todo conhecimento das concepções prévias, das representações culturais e dos significados populares próprios dos(das) estudantes, como membros de uma cultura real e ampliação das experiências externa à escola, são importantes para a construção do conhecimento. Todavia, isso não significa restringir o conhecimento prévio dos estudantes a um fim em si mesmo, mas que o ensino seja ampliado e englobe as experiências pessoais (Sacristán, 2013, p. 32).

Nessa perspectiva, chama a atenção a proposta velada de gerenciamento corporativo, quando tem a pretensão de criação de um projeto de vida com a finalidade de materialização das aspirações e preparação para o mercado de trabalho de jovens, ainda, na educação básica (Freitas, 2018).

Por isso, aos (às) profissionais da educação, cabe um exame crítico sobre o ensino de uma disciplina chamada Projeto de Vida, à luz da concepção de preparação para a vida e ao mercado de trabalho. É possível que essa disciplina tenha a pretensão de conduzir os(as) estudantes a determinadas escolhas em detrimento de outras.

As Diretrizes do PEI (São Paulo, 2022) salientam a aprendizagem do(a) estudante como ponto de partida para a criação do seu projeto de vida. Para além disso, apontam para o interesse do estudante em participar do processo de ensino-aprendizagem como condicionante para que a escola cumpra o seu papel. Assim, essas diretrizes atribuem o interesse em aprender ao desejo materializado em projetar a sua vida. Desse modo, conclui a redação: “querer o fim (seu projeto de vida; a realização dos seus sonhos), passa a querer os meios, as atividades escolares” (São Paulo, 2022, p. 19).

Diferentemente da redação contida nessas Diretrizes (São Paulo, 2022), Paro (2010) argumenta sobre a natureza inata do desejo de aprender e o desafio da didática em transformar o indivíduo em sujeito construído historicamente. Nesse sentido, o caminho percorrido entre os eixos ensino e aprendizagem, independe do formato e dos manuais estabelecidos pelas escolas, é preciso considerar o(a) estudante como participante ativo(a), histórico(a), portanto, produtor(a) de conhecimento.

Dentre as preocupações sobre a formulação da disciplina Projeto de Vida como conteúdo curricular, está a natureza prática de transformar aspirações consensuais oriundas da subjetividade dos(das) estudantes em trilhas de estudos. Com a carga horária obrigatória, ministrada por professores(as) com formação geral básica de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o Projeto de Vida conta com o notado perfil desses profissionais, para ministrarem aulas, com a promessa qualitativa nos resultados dos projetos finais.

Entretanto, os materiais digitais da disciplina Projeto de Vida, organizada pela SEDUC-SP, defendem a premissa do desenvolvimento das competências socioemocionais com vistas para a intencionalidade do(a) professor(a), como se ensino de competências e o sucesso do projeto de vida dependessem apenas das boas intenções do(a) professor(a).

Com base no caderno Projeto de Vida do professor “desenvolver intencionalmente as competências socioemocionais não se refere a ‘dar uma aula sobre a competência’ [...] o desenvolvimento de competências socioemocionais acontece de modo experiencial e

reflexivo” (São Paulo, 2021). O caderno traz ainda um modelo americano denominado SAFE (Sequencial, Ativo, Focado e Explícito), trazido para o Brasil pelo Instituto Ayrton Senna para indicar o ensino de competências:

Figura 2 Competências socioemocionais e o trabalho pedagógico

SEQUENCIAL	ATIVO	FOCADO	EXPLÍCITO
Percurso com Situações de aprendizagem desafiadoras, de complexidade crescente e com tempo de duração adequado.	As competências socioemocionais são desenvolvidas por meio de vivências concretas e não a partir de teorizações sobre elas. Para isso, o uso de metodologias ativas é importante	É preciso trabalhar intencionalmente uma competência por vez durante algumas aulas. Não é possível desenvolver todas as competências socioemocionais simultaneamente.	Para instaurar um vocabulário comum e um campo de sentido compartilhado com os estudantes, é preciso explicitar qual é competência foco de desenvolvimento e seu significado.

Fonte: Projeto de Vida, caderno do professor (São Paulo, 2021, p. 10).

O modelo SAFE presumiu uma lista de ações capazes de integrar o ensino de competências socioemocionais ao trabalho pedagógico de maneira articulada e simplista do ponto de vista da praticidade como prescreve o caderno do professor. Todavia interessa ressaltar que esse material, da forma como propõe as unidades temáticas explicitadas na sigla SAFE, espera-se que o(a) professor(a) compreenda o ser estudante substancialmente passivo, isto é, que esse o desenvolva pedagogicamente em sua subjetividade.

Com efeito, se as atividades seguem um roteiro de ações pedagógicas denominadas “situações de aprendizagens” com uma proposta pré-estabelecida sobre o que e como ensinar é possível que o modelo SAFE esteja em desacordo com a natureza do trabalho pedagógico proposto por Paro (2010):

“[...] no trabalho pedagógico está envolvido também outro tipo de saber que não pode separar-se do momento da produção. Trata-se enquanto saber que se passa, ou seja, do **saber historicamente produzido e que é objeto de apropriação pelo educando** (Paro, 2010, 107, **grifos nossos**).

Nessa perspectiva, é possível compreender que o modelo SAFE, sugerido pelo material de criação do Projeto de Vida, desconsidera o sujeito historicamente formado anterior ao ensino à proposta de ensino. Logo, a intenção de ensinar e orientar os estudantes a projetar as suas vidas, desconsidera, inclusive, o diálogo entre o ensino e a aprendizagem de estudantes e professores(as) envolvidos no processo, deixando à cargo desses profissionais uma receita de “como ensinar” competências e habilidades da disciplina Projeto de Vida (Sacristán, 2013, p. 122).

Por outro lado, toda dificuldade encontrada pelos/pelas professores(as) para ministrar a disciplina Projeto de Vida, pode ser compensadora do ponto de vista financeiro, e também pela comodidade em administrar a sua vida profissional, isto é, os(as) professores(as) que trabalham em Regime Dedicação Exclusiva (RDE), conforme Decreto nº 66.799/2022 (São Paulo, 2022), recebem valores equivalentes a R\$ 2000,00 a mais em seus salários. Outra vantagem deve-se a redução de escolas como postos de trabalho, apenas uma. Sendo assim, o RDE proporciona aos(às) trabalhadores(as) das escolas PEI ganhar mais e se locomover menos.

Isso pode justificar a decisão desses(as) profissionais em encarar o desafio para ministrar uma disciplina, com a qual não se tem qualquer familiaridade, tampouco formação adequada, e assim ensinar meninos e meninas a projetar seus sonhos acadêmicos e profissionais, regular seus sentimentos, conduzir suas dúvidas e serem protagonistas das suas decisões. Enfim, ensinar a serem competentes sob as perspectivas social e emocional.

Por conseguinte, para o estudante conluente da educação básica, um projeto de vida trilhado desde o ensino fundamental, poderá significar um valor simbólico do protagonismo juvenil, sem que esteja claro o ser cidadão protagonista, considerando o direcionamento percorrido e consequentes escolhas profissionais que os levariam a outros percursos, se lhes fossem apresentados outros caminhos, se a equidade de condições e escolhas acadêmicas e profissionais fossem a trilha principal do projeto de vida.

Nessa perspectiva, a trilha mais segura para furtar-se de distorções nas escolhas profissionais de meninos e meninas e evitar o apagamento desses sujeitos é a promoção ao debate e às reflexões sobre o papel da escola, bem como a relação de poder nela implícita. Outrossim, a disseminação dos valores ideológicos e a distribuição desigual do conhecimento, implicam em compreender a tácita prescrição dos conteúdos que compõem os manuais curriculares, ampliando o debate para os educandos, aqueles que realmente importam com o sucesso do trabalho docente.

Conforme aponta o teórico estadunidense Michel Apple (1989):

“[...] se as formas e o conteúdo do Estado (assim como a economia) são inerentemente contraditórios, se essas contradições são experienciadas na própria escola, por professores e alunos, a gama de ações possíveis amplia-se consideravelmente (Apple, 1989, p.182).

Nessa linha, vale lembrar que as produções materiais dos conteúdos escolares, normalmente, estão à serviço do mercado capitalista (editoras de livros didáticos) interessado em atender as demandas empresariais (Macedo e Ranniery, 2022).

Sobre isso, é importante destacar, a formação de professores como ponto essencial, intrinsecamente ligado à atividade-fim (a escolha do projeto) que se propõe a disciplina Projeto de Vida. Paro (2010), introduz essa reflexão, quando alerta para o poder hegemônico, encarregado de excluir a própria instituição escolar como agência capacitadora de seus trabalhadores, assim como, denuncia a administração formativa, quando essa é “capitaneada por pessoas e instituições afinadas com os interesses da empresa capitalista” (Paro, 2010, p. 773).

Sabe-se que a SEDUC-SP é a principal responsável pela formação dos profissionais da educação, e que para isso segue os protocolos gerencialistas da BNC-Formação (Brasil, 2019). Entretanto, ressaltam Costa e Morelatti (2022):

[...] capacidade de se autoavaliar e refletir sobre o trabalho realizado, conduzem à melhoria do desempenho da função docente. O que só é possível a um professor com ampla formação dialógica e reflexiva. Entretanto, isso parece distante das intenções de formação da BNC-formação (Costa e Morelatti, p. 736).

Costa e Morelatti (2022) apontam que as BNCC (Brasil, 2017; 2018) tenham completas influências nas políticas públicas de formação de professores, políticas de avaliação em larga escala, como também o gerenciamento da educação básica. Por isso, ao(à) docente, refém de um sistema controlador, sobra pouca ou nenhuma autonomia para a tomada de decisões.

Diante do exposto, os(as) professore(as) da disciplina Projeto de Vida, imbuídos(as) na séria missão da formação do pensamento juvenil, assim como, na transformação de meninos e meninas em sujeitos aptos para ingressar no mercado de trabalho, podem não encontrar condições seguras para investigar as condições de produção praticadas em suas aulas, assim como, não serem capazes de se autoavaliar. Contudo, diante de um cenário como está proposto para a disciplina Projeto de Vida, investigar sobre, pode ser uma condição facilitadora de transformação dos projetos juvenis.

Destaca-se ainda que o processo de atribuição de aulas da rede estadual, para atuação nas escolas PEI, regulamentada pelo Decreto nº 66.799/2022 (São Paulo, 2022), considera o(a) docente com maior pontuação e vínculo efetivo. Logo, é possível que os(as) melhores pontuados(as) assumam as disciplinas da base geral, com as quais possuem familiaridade e sobretudo formação específica. Desse modo, é possível que na disciplina Projeto de Vida, dada à falta de formação específica de maneira geral, seja atribuída aos profissionais com menor pontuação, como por exemplo, os professores contratados pertencentes à categoria O¹⁴.

Não que isso seja um problema, pois esses (as) profissionais podem ser tão ou até melhores preparados que os colegas titulares de cargo efetivo. No entanto, os cadernos de orientação para o(a) professor(a) da disciplina Projeto de Vida sugere que os(as) docentes estejam envolvidos com os projetos dos(das) estudantes ao longo do tempo que estiverem cursando o ensino médio. Talvez, isso pode ser um dificultador para os(as) docentes sem vínculo efetivo com a escola. Assim, afirma o material elaborado pela empresa parceira ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação)

Ao final do Ensino Médio, pretende-se que os estudantes sejam capazes de: vi) compreender que seus sonhos podem se modificar na medida em que se

¹⁴ Professores contratados sem vínculo estatutário, regidos pela LC 1093/2009.

desenvolvem e experimentam novas dimensões da própria vida e que o projeto de suas vidas não se encerra no 2º ano (São Paulo, 2016, p.8).

Desse modo, a forma de atribuição das aulas na rede paulista desconsidera a descontinuidade do profissional na escola, bem como a sua impossibilidade de não envolvimento do profissional com os(as) estudantes no próximo ano. Ou seja, uma vez que o profissional sem vínculo pode mudar de escola a cada ano, conseqüentemente, pode haver a quebra de seu vínculo desse com o(a) estudante.

Em contrapartida, as diretrizes curriculares da disciplina Projeto de Vida afirmam que os(as) professores devem manter um diálogo com os estudantes, compreendendo, inclusive, sobre os assuntos de seus interesses, mantendo-se atualizados, mesmo com a possibilidade de encontrar a cada ano estudantes em diferentes estágios de desenvolvimento socioemocional:

[...] é fundamental que os professores sejam acolhedores, solícitos e atualizados e tenham condições de conversar sobre assuntos diversos, que consigam converter temas distantes de suas realidades em algo interessante e curioso aos estudantes” (São Paulo, 2020, p. 2).

Macedo (2022) salienta a falta de esclarecimentos em torno do ensino de competências proposta por uma disciplina denominada Projeto de Vida, assim como, a relação dessa com os itinerários formativos e a própria proposta de ensino de competências sensivelmente subjetiva. Por isso, a escolha do(da) profissional que deverá ministrar essa disciplina, independe da formação acadêmica, anos de carreira e/ou vínculo empregatício. De acordo com a autora, a proposta da disciplina é fomentar o empreendedorismo anunciado pela reforma do ensino médio (Macedo, 2022, p.6).

Dessa maneira encerramos esta seção dedicada ao nosso referencial teórico, que foi discutido no contexto da disciplina Projeto de Vida, oferecida nas escolas PEI no ensino médio. A seguir, passamos a apresentar um panorama sobre a reforma do ensino médio, as suas nuances e implicações que deu origem a idealização e implementação da disciplina Projeto de Vida.

3. O ENSINO MÉDIO NA ATUALIDADE

Nesta seção nos dedicamos a contextualizar o ensino médio no Brasil, e, mais especificamente, no estado de São Paulo, na atualidade, já que esta investigação tem como foco a disciplina Projeto de Vida, novo componente curricular obrigatório, integrado ao ensino da educação básica de todo o país, organizado e estruturado de maneira autônoma pelos estados da federação. Este estudo restringiu-se em investigar a disciplina Projeto de Vida nas escolas PEI do ensino médio.

3.1 Contexto histórico: Reforma do Ensino Médio

De acordo com os estudos de Priolli e Sala (2022), o governo federal, na gestão de 2003 a 2010, inspirado nos modelos americanos de avaliações padronizadas de fluência leitora e cálculos matemáticos, cujos resultados mensuravam a qualidade de ensino daquele país, instituiu o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094/2007. De acordo com o art. 3º, o decreto aponta:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil” (Brasil, 2007).

O Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação baseou-se em um movimento criado em 2005 por grupos empresariais. Martins (2009) afirma que a Organização Não Governamental (ONG) “Todos pela Educação” surgiu quando os holofotes estavam voltados para a qualidade na educação básica e ao mesmo tempo na formação dos trabalhadores brasileiros. No ano seguinte, em 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, um ano antes da promulgação do Decreto nº 6.094/2007 foi fundada oficialmente, por meio de um ato simbólico, a organização sem fins lucrativos e apartidária, “Compromisso Todos pela Educação”. O ato

deu-se por meio de apresentação de uma Carta-Compromisso, intitulada “Garantia do Direito à Educação de Qualidade”.

A Carta-Compromisso pela garantia do direito à educação de qualidade, tornou-se um manifesto com propostas consensuais aprovadas pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010. A Carta-compromisso entregue aos futuros governantes e parlamentares do Brasil no mesmo ano, abarcou 7 (sete) desafios (metas). Todavia, chama atenção o último desafio, pela natureza intencionalmente profissionalizante proposto para os estudantes do ensino médio:

Ampliação das matrículas no ensino profissionalizante e superior, capaz de garantir a oferta de oportunidades educacionais aos jovens e atender às necessidades de desenvolvimento socioeconômico e soberania técnico-científica do Brasil (Brasil, 2010, p. 2).

Com base nessa Carta-Compromisso, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) instituiu o programa Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em acordo com a promulgação do Decreto nº 6.094/2007, tendo como instrumento de aferição da qualidade de ensino, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁵.

Em 2013, mesmo ano em que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi aprovado pelo Congresso Nacional, o movimento “Todos pela Educação”, teve o seu estatuto reformado, passando a ser qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)¹⁶. Atualmente, a ONG “Todos pela Educação” é mantida por associados e parceiros, e dentre os mantenedores estão a Fundação Itaú Social, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann e o Instituto Natura, sendo o primeiro, responsável por promover a distribuição gratuitas de livros infanto-juvenis para professores(as) do ensino básico; o segundo, terceiro e quarto dedicados à formação de professores(as).

Além dos mantenedores e parceiros que apoiam os projetos educacionais, o “Todos pela Educação” mantém uma agenda legislativa com entidades ligadas à educação, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de

¹⁵ Meta 7 do PNE: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

¹⁶ O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>

Secretários de Educação (CONSED), a fim de construir proposições e articulações em busca de consenso, com intuito de defender os objetivos da organização.

Do mesmo modo, o “Movimento pela Base”, uma ONG que se coloca como apartidária, também contou com o apoio de entidades ligadas à educação, UNDIME e CONSED, em busca de um regime de colaboração, com a intenção de promover o diálogo e construir consensos nas tomadas de decisões, em prol do ensino de qualidade sob a implementação da BNCC (Brasil, 2017; 2018).

Nessa perspectiva, tanto o Todos pela Educação quanto o Movimento pela Base têm sido ONGs intrinsecamente engajadas em apoiar a reforma do Novo Ensino Médio (NEM). O projeto “Educação Já”¹⁷, autodeclarado suprapartidário, lançado em 2018, pela organização “Todos pela Educação”, teve o intuito de recomendar políticas públicas para melhoria da qualidade educacional. Em 2022, ano eleitoral, o projeto fez constar em sua agenda, a elaboração de um plano sistêmico elencados em 10 (dez) recomendações a ser submetido para as próximas gestões federais e estaduais. Dentre as propostas estavam: “6ª) Políticas Pedagógicas: Implementação dos currículos alinhados à BNCC e 10ª) Implementação de mudanças estruturais no ensino médio.

Priolli e Sales (2022) apontam as frentes empresariais mantenedoras das organizações “Todos pela Educação” e “Movimento pela Base” como fortes influenciadoras na aprovação da BNCC (Brasil, 2017;2018). Para esses autores, a Fundação Lemann, representado por uma de suas integrantes, a professora Maria Helena Guimarães Castro, secretaria executiva do Ministério da Educação (MEC) do governo Temer (2016), foi uma das aliadas à reforma empresarial da educação, em consonância com o NEM.

Nesse contexto, sob fortes pressões dos movimentos empresariais, o MEC promulgou a Medida Provisória (MP) n.º 746 (Brasil, 2016) que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio (REM). Diante das discussões em torno dos resultados das avaliações do IDEB de 2015, no ano seguinte, a MP 746/2016 ganhou força, transformando-se na Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017). O resultado do IDEB de 2016 foi o impulso para a criação da lei, pois, a meta para o ensino médio era de 4,3 e o resultado foi 3,7. Sobre isso, o então ministro, Mendonça Filho, afirmou:

¹⁷ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/iniciativa-educacao-ja/>. Acesso 14/03/2024.

“os resultados demonstram falência do ensino médio brasileiro e a necessidade de mudanças imediatas”¹⁸.

Com a entrada do governo petista em 2022, os movimentos da contrarreforma pressionaram o governo para que houvesse negociação no sentido de revogação do NEM. Nessa perspectiva, uma Carta Aberta pela revogação contra a reforma, teve 640 adesões institucionais. Assim, sindicatos, grupos de pesquisas, profissionais da educação e os movimentos estudantis e sociais, além de outros coletivos, manifestaram contra reforma do ensino médio.

Assim, o MEC decretou a Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023 (Brasil, 2023), que suspendeu os prazos de que tratam os artigos 4º, 5º, 6º e 7º da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021 (Brasil, 2021), que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do NEM, pelo prazo de 60 (sessenta) dias.

Nesse sentido, uma Consulta Pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de ensino médio foi instituída pelo MEC e passou por etapas de diálogos e negociações com entidades interessadas em contribuir com a elevação da qualidade de ensino nessa etapa da escolaridade. Participaram do debate entidades como os Conselhos Estadual e Distrital de Educação (CEE; CEDF); Mantenedoras de Instituição de Educação Profissional e Tecnológica (BrasilTec) e União Nacional dos Estudantes (Brasil, 2023).

Diante do cenário, representantes do movimento estudantil, manifestaram notadamente a sua insatisfação com o NEM, sobretudo com a formulação dos itinerários formativos. Na opinião dos jovens: “o modelo de escolha de itinerário com múltiplas possibilidades, e sem regulação precisa, promoveu uma formação difusa e superficial, em detrimento ao ensino de conteúdos básicos e fundamentais” (Brasil, 2023).

Por outro lado, os porta-vozes empresariais não defendem a revogação, contudo, propuseram mudanças, desde que a essência do NEM fosse mantida, ou seja, o aumento da carga horária e a flexibilização curricular, conforme afirma Olavo Nogueira Filho, diretor-executivo do Todos Pela Educação¹⁹.

¹⁸ Disponível em <https://undime.org.br/noticia/09-09-2016-09-27-mec-divulga-resultados-do-ideb-2015>.

¹⁹ Em entrevista à página de notícia do “Todos pela Educação” em 10/12/2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/novo-ensino-medio-todos-lanca-analise-do-relatorio-do-pl-5230-2023/>. Acesso em 12/06/2024

3.2 Formação integral no ensino médio

A Lei Nº 13.415 (Brasil, 2017)²⁰ estabelece a formação integral do estudante em seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais que deverá estar em consonância com a organização curricular, de forma que o trabalho escolar esteja voltado para a construção de um projeto de vida. Logo, a compreensão de formação integral, de acordo com a legislação, considera as aprendizagens dos estudantes de maneira ampla, ou seja, alguém que será preparado acadêmica, social e profissionalmente com qualificação para ingressar no mundo do trabalho.

Todavia, o conceito de formação integral, passou por mudanças ao longo do tempo. A premissa dessa forma de organização escolar, teve como base os ideais do conceito de integralidade da educação defendida por Anísio Teixeira. O manifesto pioneiro da escola nova (1932) proposto por Anísio Teixeira deu origem à Escola em Tempo Integral (ETI). A ideia central de integralidade de Anísio Teixeira, a escola novista, é a formação participativa e a preparação para o mercado de trabalho, no sentido de deixar de ser aquela que instrui para ser aquela que educa para viver em sociedade (Cavaliere, 2010).

Outras manifestações baseadas na ideia de ETI foram representadas por: i) Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), a escola-parque, em Salvador-BA (1950), idealizada por Anísio Teixeira; ii) Centro de Educação Elementar (CEE) em Brasília -DF (1960), idealizada por Darcy Ribeiro; iii) Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro (RJ) idealizada por Darcy Ribeiro, vice-governador de Leonel Brizola (PDT).

Os CIEPs foram as primeiras escolas populares de tempo integral, cujo objetivo era oferecer aos estudantes de baixa renda o ensino integral, com vistas para formação humana. A proposta de Darcy Ribeiro, criticava o ensino parcial, pelas condições desiguais oferecidas pelo ensino público. A ideia era oferecer às crianças, atividades esportivas, alimentação e

²⁰ Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

assistências médicas e odontológicas. Assim, democratizar o ensino, tirando das ruas as crianças em situação de vulnerabilidade social e econômica, a fim de dar-lhes condições sociais de igualdade (Cavaliere, 2010).

Darcy Ribeiro (1996) acreditava que o ensino parcial furtava das crianças pobres o tempo de continuar aprendendo, quando essas eras comparadas com as crianças das classes dominantes, que poderia contar com um adulto que as assistissem nos períodos contrários aos das aulas. Para o autor, “o menino rico não tem jamais que lutar pelo sustento ou cuidar dos irmãos, e raramente cai na delinquência [...] o pequeno favelado comendo pouco e mal [...] toda a sua inteligência está na luta pela sobrevivência” (Ribeiro, 1996, p. 14).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1961 – LDBEN (Brasil, 1961), a formação integral da pessoa humana ganhou normatização. Assim diz a lei sobre a formação integral: “o desenvolvimento integral da personalidade humana é a sua participação na obra do bem comum” (Brasil, 1961). Em 1996, a LDBEN foi reformulada e a redação que orienta a formação integral acompanhou a mudança. Assim, no âmbito da LDB 9394/1996²¹ o desenvolvimento integral caracterizou-se como direito, destacando a escola em consonância com a família e a comunidade, a garantia desse direito. Com efeito, aponta a legislação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Brasil, 1996).

Nota-se que a redação da LDB 9394/96 (Brasil, 1996) deixa claro o dever da escola em formar o sujeito estudante para exercer o seu papel social em todas esferas, quer seja na família, na escola ou no trabalho. Nesse sentido, a conceito de ensino integral, partindo dos ideais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro está diretamente relacionado à formação curricular e extra curricular, ou seja, a formação do sujeito para além da escolarização, uma formação

²¹ A Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/1996 passou a ser referenciada pela maioria dos pesquisadores pela sigla LDB, conforme está proposto nesta dissertação.

global (integral) que compreende o sujeito em todas as suas dimensões físicas, intelectual, social e cultural.

Nessa perspectiva, surgiram alguns movimentos com intuito de formar integralmente o sujeito instituídos em várias localidades brasileiras: Centros Educacionais Unificados – São Paulo – SP (2000); Cidade Educação – Apucarana- PR (2000); Centro de Ensino Experimental – Recife – PE (2000); Programa Escola Integrada – Belo Horizonte – MG (2000); Bairro-Escola – Nova Iguaçu – RJ (2000); Programa Mais Educação – MEC (2007); Programa Tempo Integral – São Bernardo do Campo – SP (2010); Plano Nacional de Educação – Meta 6 (2014); Inovação e Criatividade na Educação Básica -MEC (2015); Programa Novo Mais Educação – MEC (2016); Plano de Universalização do Ensino em Tempo Integral – Ceará (2022)²².

Quadro 1 Educação Integral no Brasil

Movimento	Idealizador	Local	Ano
Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova	Anísio Teixeira Era Getúlio Vargas	Rio de Janeiro	1932
Escolas-parque: Anísio Teixeira	Anísio Teixeira	Bahia-BA	1950
Círculos de Cultura de Paulo Freire	Paulo Freire	Recife-PE	1960
CIEP- Centro Integrado de Escolas Públicas	Darcy Ribeiro	Rio de Janeiro	1980
Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)	Governo Franco Montoro	São Paulo	1986
Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes – CAIC	Governo Collor	Brasil	1992
Programa Escola de Tempo Integral (ETI)	Gabriel Chalita	São Paulo	2005
Escola Integrada e Bairro-Escola	Prefeito Lindbergh Farias	Nova Iguaçu- RJ	2006
Mais Educação	MEC	Brasil	2007
Programa Ensino Integral (PEI)	Hermann Voorwald	São Paulo	2012
Plano Nacional de Educação PNE	MEC	Brasil	2015
Programa Escola em Tempo Integral	MEC	Brasil	2023

Fonte: a autora

²² Fonte: Guia para Elaboração da Política de Educação Integral em tempo Integral, MEC (2024).

Vale destacar que diante das ações constituídas por estados e municípios brasileiros engajados em fomentar políticas públicas com a prerrogativa de oferecer educação integral, importa considerar o que caracterizou o ensino integral, dada as condições e o contexto social nos quais os estudantes estiveram inseridos.

Nesse sentido, é possível afirmar que educação integral e escola de tempo integral não têm o mesmo sentido, logo, educação integral considera a formação do sujeito em sua totalidade, isto é, a formação integral identitária, científica, ética e moral. Sendo assim, a escola de tempo integral, precisa garantir a educação integral em todas as dimensões da formação da pessoa humana (Arroyo, 1987).

A ideia de concepção de educação integral em parte se coaduna com a ampliação da carga horária, pois, se a escola pretende abarcar todos os aspectos sociais políticos e estéticos, o tempo integral pode ser um aliado para dar conta de todas essas dimensões. Todavia, a escola não é o único lugar de formação social, mas sim parte dela, o que extrapola os muros da escola, é também, responsável pela formação humana.

De acordo com Freire (1989) antes mesmo de chegar à escola o indivíduo se faz sujeito em situações de aprendizagens reais, não àquelas prescritas nos antigos cadernos do aluno²³: “aprendi a ler minhas primeiras palavras, escrevendo-as no chão, com gravetos, à sombra das mangueiras” (Freire, 1989, p.52). Logo, parte da educação do sujeito é aprendida na família, no trabalho, nas relações dialógicas que abarcam a vida do sujeito. Em tese, a escola tem que dialogar com outras dimensões da formação humana, destarte, “não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes (Arroyo, 1987, p. 2).

Por outro lado, o conceito de ensino integral, diante do cenário que levou a aprovação da Lei Nº 13.415 (Brasil, 2017), apoiada pelas bandeiras dos movimentos pró reforma do ensino médio, pode ser compreendido como mais tempo para preparar o estudante a exercer cidadania e, por isso, maior carga horária, na expectativa de alcançar mais qualidade no ensino. Todavia, é equivocada a ideia de atribuir a qualidade do ensino brasileiro a quantidade

²³ Os antigos cadernos do aluno do currículo oficial paulista de 2008, São Paulo Faz Escola, eram divididas em 4 (quatro) situações de aprendizagens, uma por bimestre.

de horas de trabalho pedagógico, de acordo com o conceito de educação defendida por Arroyo (1987).

Cássio (2022) aponta sobre as fragilidades quanto à implantação da expansão da carga horária nas escolas de ensino médio paulistas, quando encontram dificuldades estruturais para administrar dois períodos e atender a demanda de mais aulas sem ampliação de espaço físico e mais recursos humanos para assumir as aulas expandidas.

A solução, segundo Cássio (2022), seria as escolas oferecem parte das aulas dos itinerários formativos em formato EAD (Educação à Distância), como forma de alternativa de cumprimento da carga horária exigida. No entanto, as condições precarizadas de acesso à internet por professores(as) e estudantes de escola pública é desconsiderado pela organização na forma da Lei 13415/17 (Brasil, 2017).

Outro ponto discutido por Cássio (2022), refere-se às desigualdades de condições de adesão ao PEI para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por contarem com ensino condensado, pois cada ano letivo é concluído em um semestre. Sendo assim, estar mais tempo na escola e usufruir das horas a mais distribuídas nos componentes curriculares, nem sempre é possível, considerando que a maior parte dos(as) estudantes dessa modalidade é adulta e está no mercado de trabalho.

Segundo os dados levantados por Cássio (2022), o EAD não acolhe a todos os estudantes. A EJA do ensino médio noturno, deixa de acessar 30% (trinta por cento) das aulas oferecidas em formato EAD. Por isso, essa modalidade de ensino paulista, de acordo com os dados, pode encontrar dificuldades em atender a premissa de integralidade defendida pelo PEI.

De acordo com o estabelecido pela Lei Nº 13.415 (Brasil, 2017), a formação integral do estudante está imbricada com a construção do seu projeto de vida. Projeto de Vida é a nomenclatura de uma das disciplinas obrigatórias, oferecidas nas três séries do ensino médio. À vista disso, a disciplina Projeto de Vida, devido à sua importância, pode ser entendida como a “espinha dorsal” do PEI, já que se propõe a direcionar os estudantes a decidir por suas escolhas profissionais e acadêmicas (São Paulo, 2013).

A disciplina Projeto de Vida pertence ao Itinerário Formativo Global, contemplado pela BNCC (Brasil, 2018) e estabelecido pela Lei Nº 13.415 (Brasil, 2017), por isso, a rede paulista

assume o dever de não só cumprir à legislação, mas de assumir um compromisso em atender às necessidades do estudante do ensino médio. Assim, define as Diretrizes do PEI (São Paulo, 2013):

[...] Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho (São Paulo, 2013, p. 18).

Com a premissa de desenvolvimento global, espera-se que os (as) estudantes do PEI, receba a formação essencial e necessária para o mundo social, acadêmico e profissional.

3.3 Reestruturação curricular do Novo Ensino Médio

A Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), conforme vimos, promoveu mudanças significativas de ordem estrutural e curricular para o ensino médio. Dentre as principais alterações, está o aumento da carga horária anual, de oitocentas (800) para 1050 (mil e cinquenta) horas anuais para cada série do ensino diurno parcial, que representa 4,5 horas por dia.

Para as escolas PEI, a jornada foi estabelecida de duas formas: 7 (sete) horas diárias para as escolas que possuem dois turnos e 9 (nove) horas diárias para as que possuem turno único com aulas de 45 (quarente e cinco) minutos. As aulas foram distribuídas da seguinte forma: nas escolas PEI de 7 (sete), os(as) estudantes têm 3420 horas de trabalho escolar, sendo 1800 de Formação Básica Geral (FGB) e 1620 para os Itinerários Formativos Globais e de Aprofundamento, já no turno de 9 (nove) horas, os(as) estudantes têm 3420 horas, divididas em 1800 da FGB e 2070 para os Itinerários Formativos Globais e de Aprofundamento. Nota-se que aumento da carga horária para o turno de 9 (nove) horas concentram-se em itinerários formativos.

O(a) estudante pode optar pela trilha que melhor se adapte às suas expectativas e projeções para a vida futura. Assim, há dois itinerários formativos disponíveis para escolha: i) itinerários formativos de aprofundamento - áreas de matemática e ciências da natureza (MAT/CNT); ii) itinerários formativos de aprofundamento áreas de linguagens ciências humanas e sociais aplicadas (LGG/CHS).

Importa destacar que independente do itinerário formativo escolhido pelo estudante, a disciplina Projeto de Vida é obrigatória e compõe o itinerário formativo global com 2 horas aulas em cada série do ensino médio.

Entretanto, anterior a reforma do NEM, a LDB 9394/96 (Brasil, 1996) estabelecia 800 horas de efetivo trabalho escolar em toda a educação básica, desde o ensino infantil ao ensino médio. Outro ponto de mudança referiu-se à forma de adequação ao currículo para atendimento a proposta de ensino integral. A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) incluiu na matriz curricular do ensino médio as disciplinas profissionalizantes.

Com isso, o aumento da carga horária passou a superar 61% (sessenta e um) por cento de efetivo trabalho escolar, em comparação à carga horária obrigatória, estabelecida pela LDB (Brasil, 1996). Para o movimento “Todos pela Educação, a expansão da carga horária significou maiores possibilidades de aprendizagem²⁴.

Vale destacar, que a proposta de flexibilização do currículo que permitiu aos(às) estudantes a oportunidade de escolha das disciplinas da BNCC (Brasil, 2018), conforme as Diretrizes do PEI (São Paulo, 2013), proporcionou aos jovens um formato curricular menos enrijecido. De acordo com as Diretrizes (São Paulo, 2013), a ideia é que as escolas estejam adaptadas às necessidades e aspirações dos(das) estudantes, para que eles/elas possam agregar conhecimentos acadêmicos, técnicos e profissionais.

O estado de São Paulo baseou-se na BNCC (2018) para organização do currículo paulista. A Resolução 52 (São Paulo, 2023) reorganizou as matrizes curriculares do ensino médio para o ano de 2024, de modo que, a oferta para o PEI do turno de 9 (nove) horas, foi estruturada em três instrumentos formativos: a) formação geral básica, organizada por área do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) b) os itinerários formativos globais e c) itinerários formativos de aprofundamento.

Em comparação à carga horária oferecida pela FGB, os itinerários formativos representam um aumento de 15% (quinze) por cento de trabalho escolar com os estudantes.

Conforme apontam as Diretrizes do PEI (São Paulo, 2012), as escolhas dos estudantes fazem parte do seu processo de formação integral. Sendo assim, a corresponsabilidade dos

²⁴ De acordo com o parecer de Mendonça Filho, ex-diretor do “Todos pela Educação”. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/novo-ensino-medio-todos-lanca-analise-do-relatorio-do-pl-5230-2023/>

estudantes em serem assertivos diante da grade de disciplinas formativas profissionais, pode representar o sucesso ou o fracasso profissional, dada a ênfase do programa em afirmar o compromisso do estudante diante das decisões profissionais e acadêmicas: “[...] cabe também aos alunos a corresponsabilidade no seu desenvolvimento, já que são os interessados diretos” (São Paulo, 2012, p. 18).

As disciplinas obrigatórias compreendidas como FGB contempladas pela BNCC (Brasil, 2018) são organizadas, conforme as séries atendidas. Observa-se que na organização dessas disciplinas, Sociologia e Filosofia, responsáveis pela formação social e humana do indivíduo, são classificadas com menor grau de importância, pois a oferta, que atende as três séries do NEM, correspondem a 4 (quatro) aulas semanais durante os três anos de curso. Em contrapartida, as disciplinas de Português e Matemática somam 10 (dez) e 11 (onze) aulas semanais respectivamente, igualmente nas três séries do ensino médio (São Paulo, 2023).

Convém destacar, importantes formulações reguladas pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), que considera o contexto escolar e os recursos que dispõe cada rede de ensino para a implementação curricular, com base na BNCC (Brasil, 2018) e nos itinerários formativos. Assim, tanto as disciplinas obrigatórias quanto as disciplinas optativas são organizadas conforme os critérios estabelecidos por cada sistema de ensino. Com efeito, as redes de ensino de todo o país, têm alguma autonomia para incluir nos programas curriculares, atividades e projetos, conforme os seus próprios contextos.

Dentre as premissas da proposta curricular do NEM está o protagonismo juvenil, de modo a fomentar a emancipação do sujeito em seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Por isso, a organização curricular do PEI considera a formação integral do sujeito que constrói saberes e tem consciência das suas escolhas.

O debate acerca do NEM é legítima, pois a implantação continua acontecendo em diferentes redes de ensino desde de sua promulgação da Lei 13415/2017 (Brasil, 2017), e, especificamente no estado de São Paulo, a partir de 2021.

Ocorre que o Congresso Nacional promulgou recentemente, no dia 09 de julho de 2024, a nova versão do NEM, propondo mais mudanças na distribuição da carga horária de efetivo trabalho escolar a partir de 2025. O MEC manteve a divisão do ensino médio em dois blocos (disciplinas obrigatórias e optativas), a novidade está na ampliação da carga horária para as

disciplinas obrigatórias da FGB, como português, matemática, história e geografia. A proposta aprovada pelo senado consiste em ampliar de 1.800 para 2.400 horas anuais, sendo que a carga horária anual dos itinerários formativos será reduzida, de 1200 para 600.²⁵

Quanto aos itinerários formativos, serão previstos cinco: matemática, linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e sociais, além de uma possível formação técnica/profissional, para a qual estão previstas 2.100 horas de disciplinas obrigatórias²⁶. Tendo em vista esse o estudo do ensino médio atual no Brasil e as suas implicações com a implementação da disciplina Projeto de Vida, a seguir, passamos a apresentar a metodologia empregada no desenvolvimento da investigação que deu origem a esta dissertação.

²⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/07/10/veja-o-que-muda-com-o-novo-ensino-medio-aprovado-pelo-congresso.ghtml>. Acesso em: 11 jul., 2024.

²⁶ Disponível em: Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2024/07/10/novo-ensino-medio-veja-mudancas-e-regras-aprovadas-na-camara>. Acesso em: 11 jul., 2024.

4. METODOLOGIA

Nesta seção apresentaremos os procedimentos metodológicos, os critérios e os parâmetros de análise utilizados, além da descrição de como esta investigação foi realizada. Ademais, são explicitados os percalços que fizeram a pesquisa tomar um direcionamento adverso ao que foi planejado primeiramente.

A princípio, a investigação foi planejada para se configurar como uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo seria analisar produções acadêmicas baseadas em pesquisas sobre a disciplina Projeto de Vida. No entanto, um levantamento bibliográfico preliminar indicou a escassez de produções acadêmicas sobre o tema, o que inviabilizou o desenvolvimento de pesquisa bibliográfica. Decidimos, desse modo, realizar uma pesquisa empírica, que além de viabilizar a ideia de estudar a disciplina Projeto de Vida, poderia contribuir para preencher a lacuna de estudos sobre essa disciplina atualmente.

4.1 Caminho metodológico

Com base nas proposições de Creswell e Creswell (2021) e Bogdan e Biklen (2010), este estudo se caracterizou como uma pesquisa qualitativa, exploratória e documental. Os instrumentos utilizados foram as entrevistas semiestruturadas e observações das aulas da disciplina de Projeto de Vida em três escolas do PEI.

Inicialmente foi feito um levantamento dos estudos bibliográficos de temas que abordassem o ensino da disciplina Projeto de Vida no Ensino Médio, sob a perspectiva do currículo paulista nas escolas PEI. A intenção era direcionar a pesquisa para um estudo bibliográfico. Assim, foram pesquisados artigos científicos, teses e dissertações nas bases de dados digitais dos periódicos da CAPES. Para tanto, foi estabelecido o recorte temporal compreendido entre o período de 2013 a 2023, concomitante à implementação da disciplina Projeto de Vida nas escolas paulistas do PEI.

O levantamento foi realizado por meio digital, restringindo a busca aos programas de Pós-Graduação em Educação. Os descritores de busca foram “Projeto de Vida”; “Currículo”; “Currículo Paulista”; “Programa Ensino Integral”. Tentou-se agregar outros descritores para

ampliar o universo da pesquisa pretendida, como: “Ensino Médio”; “Reforma do Ensino Médio”; “Educação Empresarial”.

Esse caminho metodológico havia sido planejado para atingir os objetivos da pesquisa: identificar por meio de trabalhos acadêmicos como vem acontecendo as práticas pedagógicas da disciplina Projeto de Vida para compreendê-las nas perspectivas críticas do currículo oficial e do currículo em ação. Assim, com base na leitura desses materiais, seria possível compreender as percepções dos(das) professores(as) sobre o currículo prescrito e o currículo em ação e as possíveis implicações projetadas na formação de estudantes do ensino médio.

Nas buscas foram desconsideradas pesquisas que relacionavam o currículo, especificamente da disciplina Projeto de Vida à área da saúde; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ensino fundamental. Também foram descartadas aquelas predominantemente quantitativas, baseados em alguma vertente da Análise do Discurso e outras que se distanciavam do problema de pesquisa. Nessa busca encontrou-se quarenta e sete artigos relacionados à disciplina Projeto de Vida ligadas ao currículo de maneira geral, porém, ainda distantes do foco de estudo. Por isso, foram selecionados três artigos que convergiram com o tema de pesquisa. Para além disso, esses artigos contribuíram para o direcionamento e estruturação da análise documental e organização da pesquisa de campo.

Por esse ângulo, diante da escassez dos resultados bibliográficos que contemplassem o problema de pesquisa, foi necessário alterar os instrumentos de investigação a serem desenvolvidos. Desse modo, decidiu-se por uma pesquisa de campo, utilizando entrevistas semiestruturadas, observações de aulas do Projeto de Vida e a análise dos documentos relativos ao Projeto de Vida nas escolas PEI.

Importa destacar que a pesquisa bibliográfica contribuiu para os avanços nos estudos documentais do período de estabelecimento das escolas PEI e a consequente formulação da disciplina Projeto de Vida na rede pública paulista. Além disso, de acordo Bogdan e Biklen (1994) a revisão de literatura é necessária à pesquisa qualitativa que influencia a escolha do seu foco, direcionando-a indutivamente. Corroboram, também, com essa linha de pensamento Creswell e Creswell (2021).

Concluídas as leituras e fichamentos dos artigos selecionados, foi elaborado um mapa da literatura referentes às características de produção dos trabalhos (Creswell; Creswell,

2021). Esse mapa possibilitou a leitura interpretativa, com base no referencial teórico selecionado e a questão de pesquisa a ser problematizada. Desse modo, buscou-se compreender e analisar o fenômeno, o objeto que deu origem a esta investigação. Assim, com os resultados das análises, foram elaborados quadros que sintetizaram a investigação dos trabalhos, conforme o roteiro a seguir:

Quadro 2: Roteiro de leitura dos correlatos

Referência
Objetivo /hipótese
Referencial teórico
Metodologia
Resultados

Fonte: a autora

Após a reformulação do caminho metodológico, alguns desafios surgiram, sobretudo quanto à exploração do campo onde acontecia o fenômeno pesquisado, a disciplina Projeto de Vida no ensino médio em escolas PEI. A opção pelo percurso metodológico da pesquisa qualitativa, pela sua natureza exploratória e descritiva (Bogdan; Biklen, 1994) contribuiu e direcionou a interpretação de realidades educacionais específicas. Além do mais, Creswell e Creswell (2021, p.21) consideram a pesquisa qualitativa “uma abordagem voltada para a exploração e para o entendimento do significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”.

Outrossim, os acontecimentos que envolviam a discussão do problema pesquisado, estavam intrinsicamente relacionados à formação básica de jovens, por isso, a escolha pelo caminho metodológico se justificou pela necessidade de compreensão de uma disciplina na vida desses sujeitos, o que se viabilizou pela coleta de dados relativas às percepções dos(das) professores(as) da disciplina Projeto de Vida, com o objetivo de caracterizar tais percepções no âmbito dessa disciplina, no ensino médio, em três escolas PEI do interior do estado de São Paulo, a fim de compreendê-las criticamente do ponto de vista curricular.

Tendo delimitado esta investigação como qualitativa, exploratória e descritiva em educação, passamos, em seguida, a explicitar os instrumentos/procedimentos utilizados para desenvolvê-la, coerentes com essa opção metodológica.

4.2 Abordagem da Pesquisa

Bogdan e Biklen (1994, p. 47) afirmam que: “a investigação qualitativa é a fonte direta de dados, e é o ambiente natural que constitui o investigador o instrumento principal”. Sendo assim, a pesquisa qualitativa se caracteriza por considerar o processo como essencial para obtenção dos resultados. Logo, compreender as práticas de ensino de um trabalho pedagógico, motivou a escolha da pesquisa qualitativa, pois ela tem como foco compreender comportamentos e experiências humanas. Além disso, comportamentos são influenciados pelos momentos históricos vivenciados em cada contexto, por isso, a pesquisa qualitativa compreende os processos pelos quais os sujeitos se constituem e constituem significados. Bogdan e Biklen (1994).

As questões pré-elaboradas baseadas nas observações dos fenômenos reúnem estratégias de compreensão dos comportamentos em sujeitos concretos, por isso as mesmas questões podem ser respondidas de formas diferentes de acordo com as experiências dos sujeitos da pesquisa. Bogdan e Biklen (1994) discorrem sobre a natureza das questões e suas finalidades:

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas, à medida que recolhem os dados. A abordagem, a investigação não são feitas com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

Esta investigação, por sua natureza qualitativa, propiciou análises de dados de acordo com as cinco características propostas por Bogdan e Biklen (1994):

1.a fonte direta da investigação qualitativa é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; 2. É uma ação inicialmente descritiva “em

toda sua riqueza”, respeitando o formato original dos dados; 3. O foco da investigação é o processo como um todo, em detrimento do resultado final ou do produto; 4. A análise dos seus dados é feita de forma indutiva, que parte da observação de todas as diferentes dimensões, compondo um todo; 5. Importância no significado atribuído às coisas, apreendendo as perspectivas dos participantes” (p. 48).

Em contrapartida, antes de seguir com a entrevista-semiestrutura e com a demarcação do campo a ser estudado, foi percebida a necessidade de reconhecimento do campo em outras perspectivas, outras escolas PEI, portanto, com a intenção de compreender o problema de pesquisa antes de investigá-lo. Essa necessidade surgiu devido às mudanças na legislação brasileira, atinentes à reforma do NEM e as modificações de abordagens da disciplina Projeto de Vida. Por isso, decidimos investigar alguns profissionais da educação na cidade de Ribeirão Preto e região, conforme está descrito na seção a seguir.

4.3 Entrevistas não estruturadas

A princípio foi realizado o reconhecimento de campo por meio de entrevistas não estruturadas com três professores(as), uma coordenadora de área, uma COE e uma diretora da rede estadual das cidades de Ribeirão Preto e região, no interior do estado de São Paulo, a fim de compreender o fenômeno, isto é, as implicações percebidas da disciplina Projeto de Vida na formação dos estudantes de ensino médio das escolas PEI. Conforme Lakatos e Marconi (2003), o levantamento de dados de diversas fontes, podem contribuir para a pesquisa e servir de retorno ao campo de interesse. Para as autoras: “É a fase da pesquisa realizada com intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse (Lakatos; *et al*, 2003, p. 174).

As entrevistas não estruturadas se caracterizam pela natureza aberta, não necessariamente sem uma organização de investigação sobre o objeto de estudo, ou mesmo sem um objetivo. Esse tipo de entrevista não segue um roteiro de perguntas, contudo, o entrevistador precisar estar atento à condução do estudo e a investigação do problema de pesquisa. Assim, caracterizam Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas não estruturadas da seguinte forma:

[...] não estruturada situa-se a entrevista muito aberta. Neste caso, o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse, em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou. Neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial relativo à definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo Bogdan e Biklen (1994, p. 135).

Nessa perspectiva, a entrevista não estruturada oferece mais conforto para o entrevistado, já que não há um roteiro de perguntas com as quais ele/ela terá que responder. Por outro lado, exige do entrevistador mais atenção para que a entrevista não perca o foco do trabalho, pois apesar de não ter um roteiro a ser seguido, como vimos, as perguntas precisam seguir uma linha de questionamentos que busque responder o problema de pesquisa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o objetivo do investigador na “entrevista não estruturada, aberta ou não diretiva”:

[...] compreender, com bastante detalhe, o que é que professores, diretores e estudantes pensam e como é que desenvolveram os seus quadros de referência [...] implica que o investigador passe, frequentemente, um tempo considerável com os sujeitos no seu ambiente natural, elaborando questões abertas [...], registrando as respectivas respostas Bogdan e Biklen (1994, p. 17)

A intenção de partir para as entrevistas não estruturadas, deu-se pela necessidade de investigar previamente o fenômeno a ser estudado. De acordo com Gil (2008), o estudo do campo torna-se importante, até mesmo para reformulações do processo de pesquisa. Isso inclui a mudança de paradigma e uma nova lente para o fenômeno pesquisado. Assim, afirma o autor:

“[...] os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa (Gil, 2008, p.57).

Na fase preliminar da pesquisa, de reconhecimento de campo, foram ouvidos 6 (seis) profissionais da educação, sendo 3 (três) gestoras e 3 (três) professores(as), na cidade de Ribeirão Preto e cidades circunvizinhas. Com base nas análises documentais e bibliográfica,

e também, diante do problema a ser investigado, foi possível constatar nos primeiros contatos com os(as) profissionais da educação, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, quer seja na modalidade parcial ou integral, uma preocupação com a abordagem subjetivista de ensino da disciplina Projeto de Vida. Macedo (2022, p. 2) alerta para a tomada do neoliberalismo em transformar a educação em “experimentos subjetivos”.

As entrevistas não estruturadas, como vimos, tiveram o propósito de reconhecer o campo a ser estudado. Desse modo, o objeto de investigação, isto é, as percepções dos(das) profissionais da educação sobre a disciplina Projeto de Vida se deu de maneira aberta, sem um roteiro a ser seguido, porém com o foco no objeto de pesquisa e ouvidos atentos às percepções dos entrevistados sobre as possíveis implicações da disciplina na formação dos estudantes do ensino médio (Bogdan, Biklen, 1994).

Com base nessa fase da pesquisa, elaboramos o quadro para melhor compreender a formação acadêmica e o vínculo dos professores com as escolas PEI, já que o programa espera que os(as) profissionais “apoiem o estudante e oriente-o na sistematização do produto dos seus aprendizados e reflexões que deverão subsidiar a elaboração do projeto de sua vida ao longo dos primeiros dois anos do ensino médio” (São Paulo, 2016, p.6).

Quadro 3: Trajetória formativa – entrevistas não estruturadas

Sujeito	Formação acadêmica	Vínculo no PEI	Atuação	Tempo de magistério
Capitu	História	Categoria 0	Professor	2 anos
Florabela	Matemática	Efetivo Cat. A	Professor	23 anos
Margarida	Língua Portuguesa	Categoria 0	Professor	5 anos
Annelise	Língua Portuguesa	Categoria F	PCA	19 anos
Justina	Língua Portuguesa	Categoria F	COE	16 anos
Esmeralda	Pedagogia	Efetivo Cat. A	Diretor	18 anos

Fonte: a autora

De posse dos dados, nessa fase da pesquisa, compreendendo o funcionamento do PEI na disciplina Projeto de Vida, as particularidades e percepções de cada segmento entrevistado, partiu-se para o campo de pesquisa, organizado pelo grupo DEFORGES.

4.4 Entrevistas semiestruturadas

A pesquisa semiestruturada foi realizada em três escolas do interior do estado de São Paulo, em cidades diferentes daquelas que contribuíram para o reconhecimento de campo, na fase preliminar. A escolha das escolas foi determinada pelo fato de estarem inseridas em um projeto conduzido por diversos membros do DEFORGES. Desse modo, por conveniência e boa aceitação desse projeto, a pesquisadora procurou-as no sentido de desenvolver a investigação específica que deu origem a esta dissertação.

O DEFORGES desenvolve um amplo projeto de pesquisa nessas escolas sobre lideranças e o clima escolar. Nesse projeto trabalham alguns pesquisadores, dentre eles, um doutorando e uma mestranda, cujas pesquisas estão em andamento. Em linhas gerais, o DEFORGES investiga como as lideranças distribuídas contribuem ou não para o clima o escolar positivo. Apesar de a minha investigação não ter relação com o clima escolar, pode-se dizer que o currículo paulista, regulador da disciplina Projeto de Vida, impacta diretamente o trabalho das lideranças, pois são essas as responsáveis pela orientação do trabalho curricular.

As escolas pesquisadas, apesar de terem semelhanças em relação ao nível de vulnerabilidade social das comunidades atendidas, possuem especificidades que as distinguem, o que se reflete nas análises de dados nelas levantados.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam duas formas de investigações: a) o investigador pode construir estratégias dominantes para a coleta de dados ou b) podem ser utilizadas em conjunto com a observação, análise de documentos e outras técnicas. Com efeito, para problematizar nossa questão de pesquisa e atingir nossos objetivos foi feita a opção pela segunda forma de investigação.

Foram selecionados 5 (cinco) sujeitos participantes da pesquisa divididos entre as 3 (três) escolas. O número de participantes considerou a especificidade da pesquisa nas escolas PEI participantes da pesquisa, ou seja, investigar como os (as) docentes percebem as

implicações de ensino da disciplina Projeto de Vida na formação dos estudantes de ensino médio das escolas PEI? Embora as escolas participantes contassem com um número maior de professores (as), os entrevistados e observados, deveriam ser necessariamente, professores da disciplina Projeto de Vida no ensino médio.

As entrevistas foram divididas em dois blocos para melhor compreender o perfil dos participantes atuantes na disciplina Projeto de Vida. Desse modo, a primeira parte da entrevista, buscou-se conhecer a formação acadêmica e os saberes docentes a respeito da disciplina Projeto de Vida, antes da atuação dos(as) professores(as) em sala de aula. Para tanto, foi utilizado um questionário composto por perguntas abertas. Segundo Gil (2008, p. 121), “o questionário é definido como técnica de investigação, composta por questões impressas apresentadas às pessoas, cujo objetivo circula entre o conhecimento de opiniões, crenças, valores, sentimentos, interesses, situações experienciadas, etc.”

Na segunda parte da entrevista buscou-se compreender as percepções e as observações a respeito da prática pedagógica, administração e gestão de sala de aula do(a) professor(a), participante da pesquisa. Além disso, a intenção foi entender como o uso dos materiais e recursos prescritos influenciam o interesse e as aprendizagens dos(das) estudantes na disciplina Projeto de Vida.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas por um transcritor²⁷. Os dois roteiros de entrevistas realizadas com os(as) 5 (cinco) professores(as) nas três escolas, somaram um total de 197 (cento e noventa e sete) minutos, constituindo-se de 26 (vinte e seis) áudios gravados nas duas etapas de entrevistas. Os áudios foram gravados por unidades de questões e não por blocos de questões. A escolha em gravar as questões separadamente deve-se à preocupação da pesquisadora iniciante em conferir as gravações salvas no celular à medida que as perguntas eram respondidas.

Com relação à divisão blocos das entrevistas, a primeira parte do roteiro, optou-se por questões relacionadas à formação acadêmica, conhecimentos prévios do sujeito professor sobre o trabalho escolar com a disciplina Projeto de Vida, a forma de contratação e a formação para ministrar a disciplina. Na segunda parte optou-se por questões que contribuíssem com o

²⁷ Reshape: <https://app-v2.reshape.com.br/>

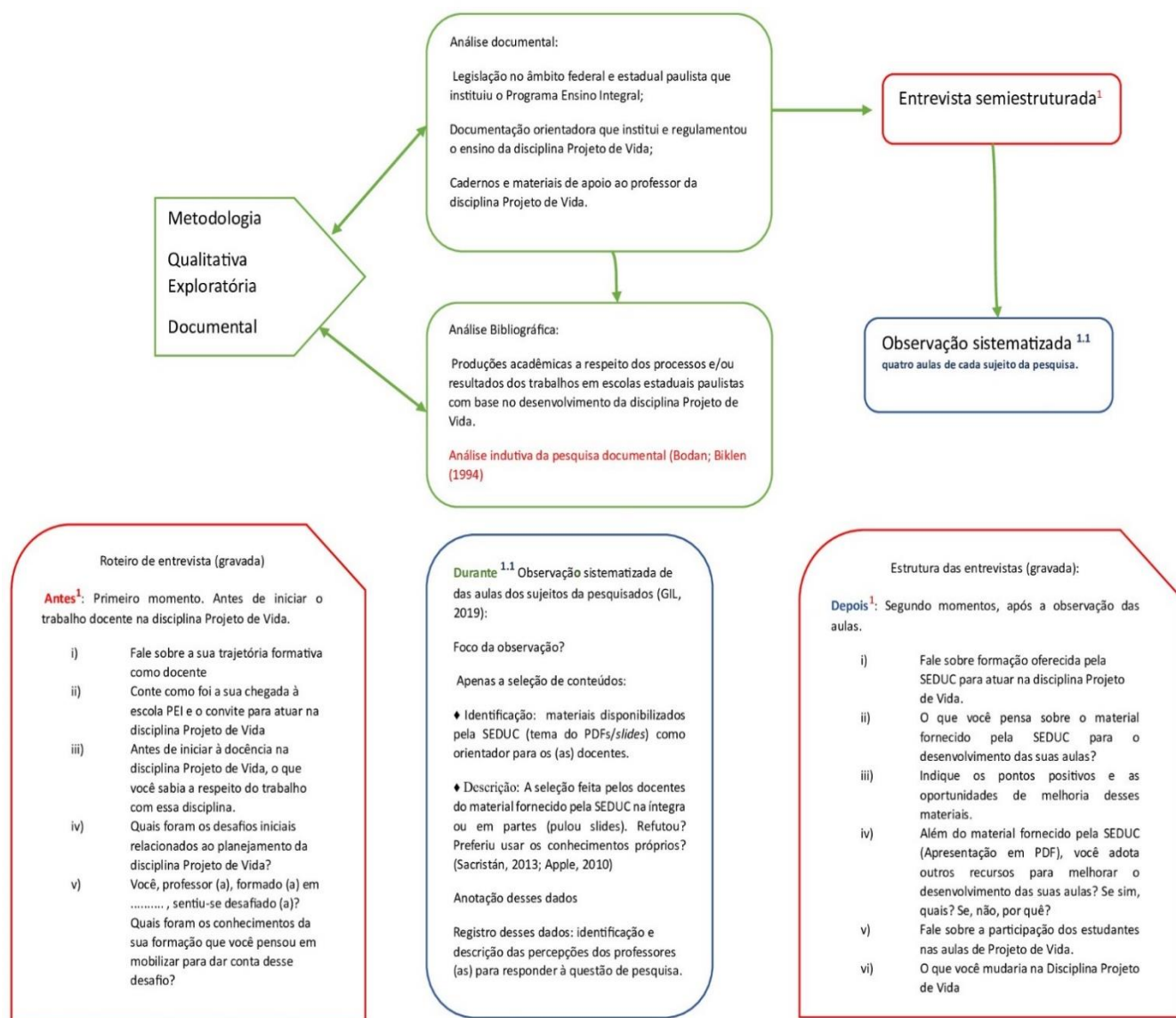
entendimento do trabalho pedagógico, a natureza do conflito e as práticas pedagógicas, a fim de explorar o problema de pesquisa.

Entre a primeira e a segunda parte, optou-se por observar as aulas dos sujeitos pesquisados, com a intenção de atingir o objetivo geral da pesquisa, caracterizar as práticas pedagógicas no âmbito da disciplina Projeto de Vida, e especificamente investigar como os(as) professores(as) dessa disciplina a percebem em relação à formação dos(as) estudantes.

Na observação sistematizada, segundo Gil (2008, p. 104), o pesquisador deve estabelecer um plano que consiste em definir o que será observado, considerando os objetivos da pesquisa, que, no contexto dessa investigação foi: caracterizar as percepções dos (das) professores sobre a disciplina, no ensino médio, em três escolas PEI do interior do estado de São Paulo, a fim de compreendê-las criticamente do ponto de vista currículo.

A seguir apresentamos um quadro resumo que explica o esquema de organização das entrevistas semiestruturadas e as observações.

Figura 3: Esquema - caminho metodológico *Fonte: a autora*



Para mapear os sujeitos da pesquisa, na fase semiestruturada e compreendê-los sobre as suas percepções quanto ao material digital da disciplina Projeto de Vida, foi elaborado um quadro com as informações relativas às suas formações, vínculo empregatício e tempo de carreira:

Quadro 4: Trajetória formativa – entrevistas semiestruturadas

Sujeito	Formação acadêmica	Vínculo empregatício na PEI	Tempo de magistério
Zafira	Língua Portuguesa	Categoria F	10 anos
Perseu	Matemática	Categoria F	18 anos
Leônidas	Filosofia	Categoria O	4 anos
Phelipa	Língua portuguesa	Categoria F	11 anos
Esmeralda	Língua portuguesa	Categoria O	20 anos

Fonte: a autora

Foi percebido em todas as fases das entrevistas, a formação em língua portuguesa, predominantemente comum entre os professores que ministram a disciplina Projeto de Vida. Pode ser que isso tenha relação com o número de aulas de língua portuguesa, pois nessa área do conhecimento, o número de aulas é maior que as demais disciplinas como história e geografia, como também pela aproximação com o trabalho de leitura e interpretação de textos, que as atividades elaboradas pelo Projeto de Vida exigem dos(das) professores.

Essa percepção foi possível porque o “processo de condução de investigação qualitativa se transforma em uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos investigados, dados estes que serão abordados por aquele de forma neutra”. Bogdan e Biklen (1994, p. 117). Com efeito, inferir que a disciplina de língua portuguesa possa ter relação com a interpretação de textos propostos pelos materiais só foi possível devido à aproximação com os sujeitos da pesquisa.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção serão apresentados os dados qualitativos provenientes das entrevistas não estruturadas, semiestruturadas e das observações. As apresentações serão iniciadas pelas percepções da entrevistadora a respeito do campo de pesquisa, isto é, as escolas investigadas. Em seguida, serão apresentadas as análises qualitativas dos instrumentos: entrevistas e observações que compuseram o *corpus* do material analisado.

5.1 Análise dos dados

Nesta seção serão apresentados os resultados das análises. Iniciaremos pela análise bibliográfica, com os três artigos que impulsionaram a investigação documental, na sequência a análise dos campos pesquisados, ou seja, as escolas PEI que fizeram parte da pesquisa, finalizando com a análise de um recorte das entrevistas não estruturadas.

Quanto às entrevistas gravadas, que fizeram parte dos blocos de entrevistas semiestruturadas, serão analisadas a primeira parte da entrevista, a observação e a segunda parte da entrevista dos 5 (cinco) sujeitos da pesquisa.

Os estudos de Bogdan e Biklen (1994) permitem compreender que os resultados dos dados analisados excedem as expectativas do investigador. Para o autor é possível que as hipóteses não sejam confirmadas após a análise dos dados.

[...] investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou constatar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando Bogdan e Biklen (1994, p.50).

Do mesmo modo, finalizada a coleta dos dados, é preciso distanciar-se do trabalho de campo, e assim ter a oportunidade de analisá-los sob outras perspectivas e relações entre os assuntos Bogdan e Biklen (1994).

Tendo relacionado a investigação bibliográfica e a pesquisa de campo sob a perspectiva de análise documental, chegamos às análises a seguir.

5.1.1 Análise bibliográfica

Conforme dito anteriormente, este trabalho, a princípio, se propôs a investigar as produções acadêmicas a título de pós graduação dentro do escopo da disciplina Projeto de Vida e as implicações na formação dos(das) estudantes, a partir das percepções dos(da) professores(as).

Dentre os artigos pesquisados, conforme vimos, 3 (três) fizeram parte desse estudo como dados importantes que contribuíram com o tema de pesquisa. As análises dos artigos se configuram por meio de quadros sintetizadores representados no roteiro de leitura. O fichamento considerou: i) Referências; ii) Objetivo/hipótese; iii) Referenciais teóricos; iv) Metodologia; e os vi) Resultados.

Fichamento 01: o trabalho analisado a seguir é um artigo científico que resultou de uma dissertação de mestrado acadêmico, fundamentado na análise ontológica existencial da teoria heideggeriana.

Quadro 5: Fichamento 01

Referência	FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 30, e14414, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5335/rep.v30i1.14414 .
Objetivo/hipótese	OBJETIVO: investigar o discurso da flexibilização nos principais documentos oficiais da reforma do ensino médio e compreender como professores gestores de escolas públicas da rede estadual do Rio Grande do Sul que estão operando com a implementação percebem a flexibilização no cotidiano escolar.
Referenciais teóricos	HEIDEGGER, Martin (Filosofia)
Metodologia	Pesquisa documental e a entrevista. roteiro semiestruturado. a concepção pessoal de flexibilização curricular, bem como relatar as percepções acerca das ações de flexibilização que já estavam em curso a escola.
Resultados	A flexibilização e a liberdade de escolha, dadas as condições reais da maioria das escolas, sob forte precarização do ensino e das circunstâncias de trabalho dos professores, associam-se mais a um discurso falacioso claramente alinhado às reformas neoliberais na educação de que a possibilidade de os jovens terem uma educação de qualidade no seu processo formativo. O forte apelo midiático utilizado para divulgar e convencer a população sobre o caráter inovador da REM.

Fonte: a autora

A investigação resultou de uma análise documental e entrevistas semiestruturadas no âmbito das escolas públicas do Rio Grande do Sul entre os meses de março a junho de 2022. O autor investigou a flexibilização curricular proposta pela Reforma do Ensino Médio (REM)²⁸ estabelecida pela Lei n. 13.415/2017. Os resultados da pesquisa apontaram que a flexibilização como sinonímia de liberdade de escolha se configura em um "discurso falacioso"²⁹, considerando as condições reais que as escolas daquele estado se encontraram.

Nas entrevistas com os(as) profissionais da educação, o autor analisou as percepções dos agentes educacionais sobre a REM e os seus posicionamentos críticos sobre a mudança de estrutura curricular. Alguns professores demonstraram preocupação sobre as disciplinas eletivas, dos itinerários formativos, das quais eles/elas não tinham formação para ministrar, em lugar daquelas para as quais eles/elas são formados. Segundo os dados, a reforma contribuiu para acentuar ainda mais a precarização da escola pública.

O estudo concluiu que a REM está "claramente alinhada às reformas neoliberais"³⁰ e ainda que o discurso da flexibilização serviu de retórica para o caráter neoliberal das políticas de inovação.

Fichamento 02: este artigo é o resultado da dissertação que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb/SC).

Quadro 6: Fichamento 02

Referência	KRAEMER, Celso; OESCHLER, Fábio R. Analítica existencial E Projeto de Vida em Santa Catarina. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 30 e 14326, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14326 .
Objetivo/hipótese	A hipótese é analítica ontológico existencial heideggeriana permite a compreensão do ser. As bases desta ontologia podem ser utilizadas como fundamento para a

²⁸ Fávero (2023) usa a sigla REM ao invés de NEM (Novo Ensino Médio), porém as siglas referem-se ao mesmo tema e possuem o mesmo sentido.

²⁹ FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 30, e14414, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i1.14414>.

³⁰ idem

	apreensão dos modos de ser do componente curricular Projeto de Vida em Santa Catarina. Ao analisar o Projeto de Vida no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, percebeu-se que há certo distanciamento do componente curricular com as preocupações ontológico existenciais, ficando em evidência conceitos próprios da Psicologia, Sociologia, Economia e Antropologia Objetivo: analisar quais são as características do Projeto de Vida no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.
Referenciais teóricos	HEIDEGGER, Martin (Filosofia)
Metodologia	Hermenêutico fenomenológico
Resultados	O Projeto de Vida, enquanto componente curricular no estado de Santa Catarina, distancia-se das dimensões fundamentais da ontologia existencial para dar lugar aos conhecimentos provenientes da Psicologia (emoções), Sociologia (papel dos estudantes no mundo social), Antropologia (respeito aos diversos grupos humanos) e Economia (quando denota que a terceira).

Fonte: a autora

Esse artigo é resultado de uma pesquisa analítica da teoria ontológico-existencial heideggeriana que permite a compreensão do ser³¹. O objetivo da pesquisa foi compreender e associar o Projeto de Vida à perspectiva filosófica do “modos-de-ser (a posição do humano em cada situação fática)”³² e o que de fato está oculto nas concepções do currículo prescrito catarinense.

As bases desta teoria buscaram compreender os modos de ser de alguns conceitos prescritos no componente curricular Projeto de Vida em Santa Catarina, conforme previsto no documento Currículo Base do Ensino Médio de Santa Catarina. Segundo a autora, a ideia de formação integral proposta pelo Currículo catarinense não deixa claro o conceito de integralidade, na perspectiva da filosofia que serviu de base para o estudo.

Ainda que a pesquisa estivesse alinhada à linha filosófica e buscasse compreender o ensino da disciplina Projeto de Vida por esse ângulo, é interessante analisar as bases

³¹ A autora explica sobre o conceito de autoconhecimento sob a perspectiva ontológica de HEIDEGGER, Martin (2012) proposta pela disciplina Projeto de Vida catarinense, semelhante ao que propõe o currículo paulista.

³² idem

curriculares de Santa Catarina para pensar a respeito das propostas subjetivistas do currículo paulista em relação à mesma disciplina catarinense.

As contribuições da autora deixam claro sobre o quão complexo pode ser tornar o ensino das competências socioemocionais sem o domínio das bases do trabalho escolar. A formação integral dos estudantes nas dimensões pessoal, cidadã e profissional estão propostos nas duas bases curriculares, tanto paulista quanto catarinense, como a ideia de formação do ser em sua completude. Contudo, conforme a discussão da autora, o conceito de integralidade proposto pelo manual catarinense, orienta para a formação de ser serviente ao Estado, à economia, ao patrão, no sentido de saber atender a essas frentes, e não a formação integral e humana de acordo com os preceitos ontológicos da filosofia. Segundo o texto, o ser na ontologia-existencial filosófica, significa a capacidade de ser no mundo, no tempo do e no lugar.

O artigo concluiu que a proposta curricular do Projeto de Vida, como se apresenta, deixa claro a formação do sujeito numa perspectiva da psicologia, da sociologia, da economia e da antropologia, distanciando-se da formação filosófica ontológica-existencial, importantes para o ser em sua essência, segundo a autora.

Fichamento 03: O objetivo deste artigo foi mapear um conjunto de trabalhos acadêmicos, entre 2006 e 2021, que tratam da temática “projeto de vida”, com foco na população jovem, a fim de analisar como o projeto é abordado por pesquisadores da área da psicologia e da educação.

Quadro 7: Fichamento 03

Referência	Sandra Maria Fodra ³³ Pontifícia Universidade Católica e Secretaria de Estado da Educação de São Paulo atua na SESP; Mara Ephigênia Cáceres Nogueira-USP. @mbienteeducaçãoh ³³ https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/34 . publicado em 01/07/2017
Objetivo/hipótese	O projeto de vida nas escolas do Programa Ensino Integral

³³ Fonte: Sandra Maria Fodra Pontifícia Universidade Católica e Secretaria de Estado da Educação de São Paulo atua na SESP; Mara Ephigênia Cáceres Nogueira USP
@mbienteeducaçãoh³³<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/34>. publicado em 01/07/2017

Referenciais teóricos	APPLE, Michael; ARAUJO, Ulisses; BAUMAN, Zygmunt; DELORS, Jacques; MACHADO, N. José; POCHMANN, Márcio. (E) VOORWALD, Herman
Metodologia	Abordagem qualitativa e usou entrevistas semiestruturadas com Professores de Projeto de Vida do Ensino Médio, pelo menos dois anos. Duas escolas da capital paulista, duas da região metropolitana e duas do interior do Estado. O artigo não apresenta o <i>lôcus</i> da pesquisa
Resultados	As falas dos professores entrevistados mostraram que as aulas de Projeto de Vida integram todas as áreas de conhecimento, promovem uma transformação na vida dos jovens, funcionam como um aporte para sua realização futura e desenvolvem sua autoestima, para que eles se sintam capazes de realizar tudo o que quiserem

Fonte: a autora

O presente artigo apresenta o resultado de uma pesquisa sobre a construção do projeto de vida dos estudantes nas escolas de ensino médio do Programa Ensino Integral (PEI). Na visão dos professores desta disciplina, o trabalho com a disciplina Projeto de Vida é desafiador, gratificante e contribui com o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos jovens. Na percepção dos(das) professores(as), os estudantes aprendem que as escolhas que fazem no presente, interferem no seu futuro.

Interessante pensar a respeito das percepções dos docentes no contexto das escolas pesquisadas, pois diferentemente do que tem sido investigado até o momento, os sujeitos professores compreenderam a disciplina Projeto de Vida como aliada do trabalho pedagógico. Assim, concluiu a pesquisa: “a escola pode contribuir nesse percurso e, assim, os estudos passam a ter mais sentido e significado. Noventa por cento dos alunos do ensino médio finalizam a construção do seu Projeto de Vida até o final da 3ª série”³⁴

³⁴ Sandra Maria Fodra³⁴ Pontifícia Universidade Católica e Secretaria de Estado da Educação de São Paulo atua na SESP; Mara Ephigênia Cáceres Nogueira-USP

5.1.2 Análise das entrevistas não estruturadas

Conforme vimos, diante a escassez de material bibliográfico, sentimos a necessidade de buscar novas formas de pesquisa. Assim, as entrevistas não estruturadas foram necessárias para o reconhecimento do campo e também para pensar sobre o novo método de pesquisa. Desse modo, realizei alguns contatos telefônicos com profissionais da educação da cidade de ribeirão preto, onde resido atualmente, a fim de encontrar os profissionais que estavam trabalhando nas escolas PEI, lecionando a disciplina Projeto de Vida.

As buscas trouxeram 6 (seis) profissionais dispostas a contribuir com a pesquisa, desses profissionais, 4 (quatro) eram pessoas que eu não as conhecia, o que tornou os dados interessantes do ponto de vista do fenômeno pesquisado, quando pude me afastar dos sujeitos e manter o foco no problema de pesquisa: as percepções dos(das) professores(as) sobre a disciplina Projeto de Vida,

As entrevistas aconteceram da seguinte maneira: foram 2 (duas) por telefone e 4 (quatro) presencialmente, sendo 3 (três) dentro de uma escola PEI. Confesso que, as entrevistas por telefone foram mais dinâmicas no sentido de conseguir realizar o registro da conversa ao mesmo tempo da fala. Nas entrevistas presenciais, o registro aconteceu parte *in loco* e parte a posteriori, uma espécie de memorando das entrevistas (Bogdan e Biklen (1994). Outra alternativa encontrada foram os registros de tópicos durante as conversas, para que nenhum tema fosse perdido, e em seguida, a finalização do registro completo.

A seguir, apresentamos os registros das entrevistas não estruturadas.

Professora Capitu

Em uma das escolas, a única em uma cidade de pequeno porte, a professora Capitu (nome fictício) formada em História pela UNESP de Franca-SP, com residência pedagógica na mesma universidade, concluiu a graduação em 2020. No ano seguinte, Capitu foi contratada pela rede estadual de São Paulo, como professora categoria O (Lei 1.093/2009). Essa professora relatou que o principal desafio do trabalho escolar relacionado à disciplina de Projeto de Vida, são as tentativas, às vezes incansáveis, de compreender os (as) estudantes de forma abrangente.

Segundo a professora, nem sempre era possível ajudá-los(las) com os seus questionamentos acerca dos seus problemas pessoais e dúvidas, considerando que as escolhas dos(das) estudantes contribuem para tomada de decisão e implicam em suas formações acadêmicas e profissionais. Por ser a sua primeira experiência como professora, explicou estar com dificuldades em ensinar regulação, referindo-se ao ensino das competências e habilidades socioemocionais. Como estratégia, compartilhava com os(as) estudantes, a sua experiência enquanto estudante na UNESP – Franca, isto é, a superação de alguns conflitos, quando morou sozinha e precisou economizar para sobreviver longe da família.

Outro ponto destacado por Capitu, referiu-se à insatisfação dos(das) estudantes por não terem uma opção de ensino parcial. A professora convivia com as queixas dos(das) estudantes e a resistência em não querer estar na escola o dia todo. Para lidar com essas frustrações, Capitu os(as) incentivava a fazer cursos online de formação profissional, assim como compartilhava opções de empregos dos quais tinha acesso. Além disso, Capitu, contribuía orientando os(as) jovens a dominar ferramentas digitais e o pacote office, “imprescindíveis nos dias de hoje”, conta. “Tem aluno que não sabe digitar no word, você acredita!”, deferiu Capitu.

Quanto ao trabalho com os materiais digitais fornecidos pela SEDUC-SP para a disciplina Projeto de Vida, disse “ser complicado, porque os jovens não têm interesse”. Além disso, acrescentou que não recebeu formação para trabalhar questões muito profundas, por isso faz das suas aulas trocas de experiência como estudante de uma universidade pública para tentar motivar os(as) estudantes.

Quando perguntei sobre as escolhas dos projetos de vida dos(das) estudantes, Capitu explicou que os familiares dos(as) estudantes eram compostos, majoritariamente, por trabalhadores do campo, razão pela qual entendia que a maior parte dos projetos de vida dos(as) estudantes era se casar, arrumar um emprego na roça (agricultura família – cultivo de café), ganhar dinheiro e almoçar com a família.

A entrevista com Capitu aconteceu por telefone. Combinamos um horário e falamos por aproximadamente por 40 (quarenta) minutos. O registro dessa conversa foi feito em bloco de notas (memorando) e transformado em arquivo digital. Finalizamos com convite de Capitu para

que eu visitasse a sua escola e assim conhecer os projetos de vida dos seus(suas) tutorados³⁵.

Professora Florbela

Florbela (nome fictício), professora de matemática do ensino médio parcial, em fim de carreira, há 2 (dois) anos para aposentadoria, era efetiva na rede estadual há 23 (vinte e três). Ela afirmou sentir-se frustrada ao avaliar o estudante por *emojis* (carinhas). Para essa professora, a proposta de ensino da disciplina de Projeto de Vida era inexecutável, pois o(a) estudante não se sente motivado a concluir as tarefas, tampouco se esforça para aplicá-la em seu diário de bordo³⁶, uma vez que a avaliação não tem peso, por isso, não influencia no rendimento escolar, é apenas simbólica. “Não tem uma nota com valor numérico, não há reprovação, por isso os estudantes não se sentem motivados”, disparou, Florbela.

Florbela, que já atuou nas escolas PEI, apontou alguns aspectos com os quais se sentia desconfortável. Relatou o desconforto do período em que a escola passava pela avaliação 360º³⁷ (avaliação de desempenho). De acordo com a professora era muito comum encontrar professores(as) preocupados(as) com essa avaliação de desempenho, pois quando ela acontecia, alguns ficavam apreensivos e algumas vezes abatidos por receberem uma avaliação ruim, pois isso, poderia significar a perda do emprego para os contratados (categoria O) e a não recondução dos efetivos e estáveis³⁸. Indignada, concluiu Florbela: “Onde já se viu

³⁵ A tutoria é uma das atribuições dos (das) profissionais que trabalham nas escolas PEI. De modo geral, é função do(a) tutor(a) acompanhar, de forma sistemática, o caminho percorrido pelo(a) estudante para o alcance do sucesso escolar e o desenvolvimento de seu Projeto de Vida.

³⁶ Material do aluno específico para os registros das atividades das aulas de Projeto de Vida. A partir de 2022, os materiais impressos foram substituídos por digitais, porém alguns docentes continuam adotando a nomenclatura do material do aluno de Projeto de Vida. No ano dessa pesquisa, os docentes programavam as suas aulas com base nas competências e habilidades socioemocionais do currículo paulista disponível no canal digital compartilhado com os estudantes: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/10/Habilidades-Essenciais-de-Projeto-de-Vida_EM_2022.pdf.

³⁷ Procedimentos para o Processo de Avaliação de Desempenho dos integrantes do Quadro do Magistério que atuam nas escolas do Programa Ensino Integral – PEI, em Regime de Dedicção Exclusiva – RDE. Resolução SEDUC-SP nº 71, de 08-12-2023.

³⁸ Dependendo da nota e das ações que o PEI exige para calibração das avaliações, o profissional pode ser impedido de continuar atuando na PEI. Art. 10 Res. 68/2014 Parágrafo único – Independentemente do disposto no caput deste artigo, sempre que a avaliação final de um profissional implicar a cessação de sua designação no Programa Ensino Integral, a devolutiva deverá ser realizada pelo Diretor de Escola e pelo Supervisor de Ensino da unidade escolar.

aluno avaliar professor. Isso é um absurdo!”. A entrevista com Florbela foi feita durante um café, presencialmente. A conversa em torno do foco da pesquisa durou cerca de 30 (trinta) minutos.

PCA Annelise

Annelise (nome fictício), moradora de outra cidade de pequeno porte, era professora estável (categoria F)³⁹, na rede estadual há 19 anos. Na ocasião da pesquisa ocupava a função de CPA (Coordenadora Pedagógica de Área - de linguagens e códigos e suas tecnologias), cuja função, basicamente, era validar e monitorar as disciplinas da BNCC (Brasil, 2018) da sua área, e com base nas informações obtidas com os(as) professores(as), atuar, buscando aprimoramento, visando principalmente a excelência acadêmica (São Paulo, 2014). Annelise estava encantada com o PEI. Ficou muito empolgada em relatar sobre o seu trabalho e o quanto o programa tem beneficiado os jovens da sua escola que fica em uma cidade de pequeno porte.

Foi percebido, na entrevista, também por telefone, a felicidade e empolgação em trabalhar numa PEI, sobretudo com o Projeto de Vida. Nas palavras de Annelise, todos nós precisamos de um projeto de vida, pois os(as) jovens da escola pública estavam perdidos, não encontravam sentido em cursar tantas disciplinas, porque não percebiam como isso os(as) poderia ajudar a ter uma formação para o trabalho.

Perguntei sobre o seu trabalho como coordenadora de área e as orientações sobre a disciplina Projeto de Vida. Annelise disse oferecer formações e capacitações continuamente para os(as) professores(as), assim como, orientava-os a participar das ações formativas assíncronas oferecidas pela EFAPE, pois essas, segundo ela, davam o suporte necessário para todas as dúvidas que os(as) professores poderiam ter sobre suas práticas em sala de aula.

Nota-se que as percepções sobre o trabalho escolar com a disciplina Projeto de Vida diferem na visão da professora e da coordenadora de área, já que ambas trabalham na mesma escola. É possível notar na fala da professora a falta de clareza sobre o trabalho docente

³⁹ São docentes ocupantes de função-atividade. Lei nº 500 de 13 de novembro de 1974 de São Paulo.

envolvendo essa disciplina. Além disso, a professora apontou dificuldades para resolver o problema da falta de interesse dos estudantes, logo, entende-se que parece não ter encontrado a capacitação indicada nas formações oferecidas pela EFAPE, já que, conforme argumenta a coordenadora, as formações oferecem suporte para todas as dúvidas dos(das) professoras.

COE Justina e Diretora Esmeralda

Em contrapartida, na visita realizada na escola PEI de ensino médio em uma cidade metropolitana do interior do estado de São Paulo, foi possível constatar o engajamento dos(as) professores(as) responsáveis pela disciplina de Projeto de Vida, como também o encantamento da equipe gestora, COE e a diretora, em contribuir com a ascensão acadêmica e profissional dos(das) jovens estudantes. Na parede de entrada que dá acesso ao pátio da escola, havia um quadro informativo, exibindo o *ranking* dos ex-estudantes ingressantes em universidades públicas paulistas com notas de honras e satisfação pela dedicação aos estudos.

Quando perguntado a COE Justina sobre as suas percepções quanto à proposta de ensino da disciplina Projeto de Vida em tornar o(a) estudante autônomo e corresponsável pelos seus projetos de vida, ela declarou ter consciência de que se trata de um projeto neoliberal: “eu concordo que os(as) estudantes do ensino médio precisam sair da educação com um ‘norte’, mas...[pausa] eu sei que a forma está proposta essa disciplina, a intenção é a formação de mão de obra para atender o mercado [...] ninguém aqui é ingênuo, mas nós fazemos dar certo de outra forma, incentivando os jovens a estudar”, desabafa, Justina.

O período de reconhecimento de campo foi importante, sobretudo, para perceber as modificações e reestruturações do PEI, desde a sua implantação até os últimos documentos analisados, publicados no decorrer da pesquisa documental. De acordo com os(as) profissionais da educação, mudanças ocorrem anualmente, indubitavelmente, a cada mudança de secretaria. Segundo os(as) profissionais ouvidos nessa fase da pesquisa, o(a) chefe da pasta da educação, geralmente modifica as deliberações aprovadas no exercício do(a) seu/sua antecessor(a), e isso atrapalha um pouco a organização da escola, porque

geralmente o atual secretário modifica a estrutura da disciplina, desde a disponibilidade de materiais como a forma de gestão das aulas. A última modificação aboliu o diário de bordo para os relatos dos (das) estudantes sobre os temas estudados nas aulas. Atualmente, em 2024, as atividades são registradas no caderno do(a) estudante.

Desse modo, a cada ano as normativas do PEI podem ser outras, assim como a distribuição das horas por disciplinas e também a atualização dos materiais digitais produzidos pelo CNME.

Seguindo com análises das entrevistas, apresenta-se a segunda parte ocorrida no escopo das escolas selecionados para investigar o objeto de pesquisa.

5.1.3 Análise das entrevistas semiestruturadas

Tendo em vista a escassez das pesquisas bibliográficas sobre o problema de pesquisa, e, diante da necessidade de investigação por meio de outros métodos, conforme vimos, configurou-se no escopo dessa pesquisa as entrevistas semiestruturada. Nessa seção serão apresentadas as categorias de análises e os blocos de unidades de dados para cada categoria.

Com base nas proposições de Bogdan e Biklen (1994), foram elaboradas três categorias temáticas, a partir das análises das entrevistas semiestruturadas: I) Conhecimentos prévios sobre a disciplina Projeto de Vida; II) Uso do material fornecido pela SEDUC-SP; III) Percepções sobre a disciplina Projeto de Vida, além dos códigos de definição para cada conjunto de categoria Bogdan e Biklen (1994).

As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...] cada conjunto de dados pode ser codificado de acordo com mais de uma categoria de codificação extraída de mais de uma família de codificação Bogdan e Biklen (1994, p. 222).

Assim, os dados analisados se propõem compreender as percepções da disciplina Projeto de Vida por meio das entrevistas e também dos diálogos na ocasião das observações. Nessa perspectiva, esperou-se compreender a visão dos sujeitos da pesquisa considerando a

sua situação social e acadêmica, além de considerar o campo pesquisado que pode ter influência no trabalho docente e nas escolhas dos estudantes

Após a leitura dos dados, chegou-se no quadro a seguir que representa as categorias e as unidades de dados.

Quadro 8: categorias de análise

CATEGORIAS	UNIDADE DE DADOS
1) Conhecimentos Prévios sobre a Disciplina Projeto de Vida	1.1 Informações oficiais sobre a disciplina 1.2 Informações pessoais sobre a disciplina 1.3 Informações de colegas sobre a disciplina
2) Formação anterior ao ingresso na disciplina Projeto de Vida	2.1 Convocação pela SEDUC-SP 2.2 Busca pessoal por conhecimento 2.3 Material autoinstrutivo
3) Percepções curriculares sobre a disciplina Projeto de Vida	3.1 A disciplina cumpre com a proposta curricular 3.2 Contribui para formação integral do estudante 3.3 Não agrega conhecimento 3.4 Foco no preparo de mão de obra 3.5 Foco no empreendedorismo 3.6 Foco na regulação socioemocional

Fonte: a autora

A seguir serão apresentadas as percepções dos(as) gestores(as) do campo de pesquisa, isto é, das escolas PEI que passaram pela entrevista semiestruturada. Importa destacar o campo de investigação, pois exerce influência sobre a coleta e os resultados da pesquisa, quando partimos do pressuposto, que a geolocalização do ambiente, a estrutura e

a disposição dos recursos podem ser dificultadores ou facilitadores no trabalho escolar, por isso, esses dados devem ser avaliados.

5.1.4 Contextos das entrevistas semiestruturadas e observações

Esta investigação foi realizada em três escolas do interior do estado de São Paulo, em cidades diferentes daquelas que contribuíram para o reconhecimento de campo. A escolha das escolas foi determinada pelo fato de estarem inseridas em um projeto conduzido por membros do DEFORGES. Desse modo, por conveniência e boa aceitação desse projeto nelas, a pesquisadora procurou-as no sentido de desenvolver a investigação específica que deu origem a esta dissertação.

O DEFORGES contribuiu para o acesso da pesquisadora nas escolas pesquisadas, considerando a sua atuação em pesquisas sobre a democracia e formação de gestores. Esse grupo atua principalmente nas escolas públicas do estado de São Paulo e tem boa relação e proximidade com as equipes gestoras de tais escolas.

As escolas pesquisadas são singulares, conforme vimos, por isso, apesar de estarem próximas e, portanto, ter a perspectiva dos mesmos problemas sociais, os dados levantados comprovam que cada escola é única em sua maneira de lidar e agir com as diversidades sociais.

Escola Dom Casmurro

A escola Dom Casmurro (nome fictício) aderiu ao PEI em 2020 e contava, em 2023, com 407 (quatrocentos e sete) estudantes. Segundo os COE, Mário Lúcio (nome fictício) formado em educação física e Maria Antonieta (nome fictício) formada em sociologia, em 2023 a escola transferiu aproximadamente 20 (vinte) estudantes para o ensino parcial, pois esses ingressariam no mercado de trabalho. De acordo com os gestores, a comunidade era muito pobre, cujo bairro foi formado por casas populares, amparado pelo programa de habitação do

município. A comunidade de pais dos estudantes da escola Dom Casmurro são pessoas que migraram de outro bairro próximo anteriormente invadido.

O bairro invadido pelos pais da escola Dom Casmurro, a princípio, era uma mata fechada, zona de recarga do Aquífero Guarani com proteção ambiental, que fora ocupado por pessoas sem condições de acesso à moradia. Por isso, a ação da prefeitura em investir na construção do conjunto habitacional, com o intuito de retirar os ocupantes daquela área.

Depois da desocupação, o bairro invadido passou por um processo de legalização e consequente modificação para abrigar as pessoas que lá permaneceram. Hoje, o bairro, apesar de estar na área periférica, possui condições de vida melhores que o conjunto habitacional dos pais da escola Dom Casmurro, de acordo com o relato do COE Mário Lúcio.

Conforme relata os COE, os moradores do conjunto habitacional eram estigmatizados, pois a região era conhecida pela criminalidade e pela violência doméstica naturalizada, sobretudo, pelos registros de feminicídio. A escola estava localizada ao lado do “tribunal do crime” (local onde as pessoas são julgadas pela organização criminosa) e também local de desova, onde os corpos dos condenados são abandonados por criminosos. Além disso, a região, é também conhecida por conter o maior número de animais abandonados (cães, gatos e até cavalos), por isso, dizer que mora no conjunto habitacional dos pais da escola Dom Casmurro, pode significar alguém de caráter duvidoso.

Assim, consideramos que o contexto em que os estudantes estavam inseridos poderiam influenciar suas escolhas em relação aos seus projetos de vidas. As aspirações de meninos e meninas, de acordo com os gráficos exibidos por Mário Lúcio, estavam representadas por profissões com as quais esses estudantes enxergam a possibilidade de mudança social, pertencimento e ascensão financeira.

Aparecem na lista planilhada, elaborada por Mário Lúcio, segundo a sua análise: a): jogador de futebol (com mais de 60% das escolhas); b) medicina veterinária (animais abandonados); c) medicina; d) advogado; e) policial; f) perito criminal. As últimas profissões escolhidas pelos estudantes, representam costumeiramente profissionais em exercício da profissão na comunidade.

Além das lideranças propostas pelo programa, os COE Mário Lúcio e Maria Antonieta lideram outros coletivos: i) pertencimento; ii) empoderamento e assistência à vulnerabilidade.

Com esses projetos, os COE criaram a “loja do coração”, onde eles conseguem doar roupas e realizar sorteio de kits alimentares, a fim de dirimir os traumas vivenciados pelos estudantes, tais como as violências e abandonos de toda natureza.

Questionados sobre a razão do sorteio, Maria Antonieta argumentou que na escola há estudantes muitos carentes, por isso, o partilhamento dos alimentos doados, tornam-se muito difíceis. Desse modo, o sorteio, para ela, é a mais viável de contribuir com a melhoria de vida dos(das) estudantes.

Nota-se que na tentativa de democratizar a distribuição de alimentos, os COE encontraram no sorteio de gêneros alimentícios uma forma democrática para amenizar a fome dos estudantes. Interessante refletir sobre o conceito de democracia compreendida pelos gestores, diante da tomada de decisão, quando precisam partilhar os poucos alimentos conseguidos, cujo montante não atende o quantitativo de estudantes carentes.

Ribeiro (1984) criticou duramente as escolas que ofereciam turnos de meio período, portanto parciais, por não conseguirem atender integralmente as crianças pobres. Contudo, a escola Dom Casmurro, apesar de ser integral, encontrava dificuldades em atender a integralidade social do sujeito estudante. A forma de sorteio, pode parecer coerente por não privilegiar um em detrimento do outro, certamente essa foi a hipotética reflexão dos gestores, no entanto, democracia significa a equidade de condições, e assim, precisa ser ensinada que uns não precisa passar fome para outros comerem.

Sendo a democracia uma cosmovisão, a forma de ensiná-la é criando condições para vivê-la e interpretá-la. Numa escola democrática a questão central deve ser: como devem ser organizados os elementos do espaço escolar, do contexto educativo, para que gerem diariamente o *ethos* democrático nas crianças e nos jovens? Mas isso não é possível se as bases do *ethos* democrático não forem conhecidas (Toro, s/d.).

Giroux (2020, p.2) defende que “desigualdade social e econômica, no caso da América Latina, tem como consequência o acirramento do conflito de classes”. Por isso, vale destacar a importância da escola em denunciar a forma como o neoliberalismo naturaliza a fome e a miséria na população mais pobre.

Em contrapartida, tanto Mário Lúcio como Maria Antonieta, foram extremamente receptivos, contando com entusiasmo sobre a adesão ao PEI como uma proposta de mudança de significados na vida dos (das) estudantes.

Com a proposta do PEI, o ensino teve um direcionamento. Agora, os estudantes encontram sentido no aprendizado, porque antes eles não entendiam o porquê estudar parábola, por exemplo. Onde eles iriam aplicar esse conhecimento?” comentou o COE Mário Lúcio, com ar de estranhamento sobre o ensino de parábolas.

Por outro lado, durante a conversa, alguns *gaps* foram percebidos como crítica ao programa. Quando indagado sobre o currículo paulista, especificamente, do Projeto de Vida, a forma de gestão do material e as orientações transmitidas aos(as) professores(as), os COE disseram:

O material enviado pelo estado (SEDUC-SP) para trabalhar o PV⁴⁰ é obrigatório. São materiais digitais que precisam de uma TV e uma sala de aula para ser aplicado. Os líderes de turma (estudantes) validam a aula do professor, por isso, ele realmente precisa dar aquele conteúdo, ele não pode fugir muito disso. Não entendo o porquê, pois, se a proposta é trabalhar o pertencimento e as competências socioemocionais, como trabalhar isso dentro de uma sala de aula, com estudantes enfileirados, respeitando um mapa de sala, sem poder compartilhar as suas aspirações com amigos próximos? Os professores não podem sair da sala para trabalhar o PV, porque precisam passar o conteúdo digital enviado pela SEDUC. Penso que o trabalho fora da sala de aula seria mais produtivo, pois não necessariamente controlar os estudantes, colocando-os longe dos amigos para evitar as conversas paralelas é o melhor caminho para prender a atenção deles ao conteúdo do PV, disse a COE Maria Antonieta incrédula com as incoerências de gestão do material.

Chama atenção o depoimento dos COE da escola Dom Casmurro e a forma como a SEDUC-SP regula os conteúdos ensinados na disciplina Projeto de Vida e também as

⁴⁰ PV = Projeto de Vida. Algumas siglas são usadas no Programa. PV é a forma como os (as) profissionais da educação se referem à disciplina.

peessoas, professores(as) e estudantes. É possível perceber a atuação dos(as) professores(as) como meros aplicadores de conteúdos em formato digital e os(as) estudantes como corresponsáveis tanto pela qualidade do conteúdo, porque precisam validar a aula do(a) professor(a) quanto pelo(a) seu/sua próprio (a) aprendizagem.

Interessa ressaltar como o estado de São Paulo decide sobre a produção dos materiais, isso inclui as atividades e conceitos das competências socioemocionais que deverão ser trabalhadas, e a forma de como esses materiais serão trabalhados em sala de aula. É possível refletir, pelos relatos dos COE, o quanto a SEDUC-SP inviabiliza algumas ações percebidas pelos(as) gestores que podem ser prejudiciais no desenvolvimento do educando, o que contraria a própria proposta de ensino de competências socioemocionais “autoconhecimento e autogestão” (São Paulo, 2016).

Silva (2001) considera as políticas curriculares que fomentam a produção de materiais didáticos pouco interessadas em avaliar o efeito de sentido que os materiais produzidos refletem em quem os consome, isso, conforme o relato dos(as) profissionais da gestão escolar não é considerado pelos produtores de conteúdos.

As políticas curriculares são, entretanto, também, mais do que um signo, embora isso não seja pouco. As políticas curriculares têm também outros efeitos. Elas autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo que desautorizam outros [...] as políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual, agora chamado multimídia (Silva, 2001, p.8).

Na escola Dom Casmurro, há um único professor que ministra aula de Projeto de Vida no ensino médio, ele é formado em filosofia pela UFSCar de São Carlos, estudante do doutorado também em filosofia pela mesma universidade e é contratado (categoria O)⁴¹. Conforme a análise pedagógica da COE Maria Antonieta, Leônidas (nome fictício) é um

⁴¹ Regime de contratação temporária amparada pela Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009 do estado de São Paulo

professor tranquilo, muito envolvido com o trabalho docente, e certamente irá gostar de contribuir com a pesquisa.

Escola Zélia Gatai

A Escola Zélia Gatai está localizada em um município, cujo prefeito adotou a política de concessão de refeições para todos os funcionários públicos, independente do regime de contratação e posto de trabalho. Sendo assim, as refeições servidas naquela escola eram custeadas pelo município e não pelo programa de alimentação do estado de São Paulo. Essa concessão, analisada pelos(as) profissionais, representavam um acréscimo em seus salários, por isso, conforme os relatos dos(as) profissionais, trabalhar na Escola Zélia Gatai, significa receber um aumento equivalente ao valor de uma refeição diária.

A escola, somou no ano dessa pesquisa 384 (trezentos e oitenta e quatro) estudantes de ensino fundamental e médio. O bairro que está inserido a escola Zélia Gatai é formado por imigrantes nordestinos, predominantemente pretos e pardos. A escola, antes de aderir ao PEI, fazia parte do projeto de Escola de Tempo Integral desde 2006. Por esse motivo, a escola não encontrou dificuldades em atender os requisitos e ser contemplada para tornar-se uma PEI. Em 2020 a escola aderiu ao programa e vinha desenvolvendo um trabalho focado na aprendizagem e no Projeto de Vida dos(das) estudantes, conforme afirma a COE Ametista (nome fictício).

Um dado muito importante fornecido pela COE Ametista, refere-se ao perfil da comunidade e a ideia de Projeto de Vida contemplada nas escolhas dos estudantes. Ametista explicou que a comunidade era muito carente, na qual cerca de 50% (cinquenta por cento) das famílias dos(das) estudantes dependiam de algum programa social.

Além disso, o bairro era formado por famílias predominantemente das religiões evangélicas, e isso, segundo Ametista, se constituía em um dificultador para o trabalho docente da disciplina Projeto de Vida, uma vez que, era comum as famílias recusarem professores(as) das comunidades LGBTQIA+, tatuados, e/ou profissionais cuja aparência física se distanciasse dos padrões tradicionais de homem e mulher. De acordo com Ametista, as justificativas dos familiares circulavam em torno do suposto despreparo dos(das) profissionais

para orientar os sus/suas filhos e filhas em suas escolhas profissionais e acadêmicas. Sobre isso, a COE dessa escola declarou estar esgotada de enfrentar conflitos dessa natureza.

De acordo com Ametista, mesmo usando os mais esclarecidos argumentos sobre o profissionalismo e dedicação dos(das) docentes, independentemente de suas orientações sexuais e/ou aparências/estilos de vida, as famílias incomodadas com a diversidade dos(as) professores(as) de Projeto de Vida, eram categóricas ao exigir que as gestoras substituíssem esses(as) professores(as).

Em contra partida, Ametista teceu duras críticas sobre o formato do PEI. Para a COE da Escola Zélia Gatai, havia equívocos propositais na formatação da disciplina Projeto de Vida. De acordo com as suas percepções, havia intencionalidades corporativistas justapostas à ideia de criação de um projeto de vida. Assim, concluiu Ametista, quando questionada sobre a sua percepção em relação à proposta de os(as) estudantes ter um projeto de vida:

A ideia de ter uma orientação para os estudantes de criar um projeto de vida é muito boa. Trabalhar as competências socioemocionais com os estudantes, sobretudo no ensino médio é de fato fundamental. Os jovens dessa escola precisam muito ser ouvidos, ter as suas dúvidas colocadas em debate, porque as famílias evangélicas dessa comunidade nem sempre conseguem dar o suporte necessário, pois o preconceito é latente nas falas e atitudes. Se o foco da disciplina fosse trabalhar as competências socioemocionais para aprender a lidar com os próprios questionamentos pessoais, isso seria muito bom, mas, a Secretaria focou no empreendedorismo, incutindo nos materiais de PV a orientação corporativista. Mas, não olhamos para isso, o nosso trabalho com PV é levar os alunos a optar por formações acadêmicas, fazendo parcerias com universidades, a fim de buscar cursos populares de pré-vestibulares para os nossos estudantes.

O ensino de competências e habilidades gera, por sua natureza subjetiva, muitas dúvidas entre os docentes. Macedo (2022, p. 1287) questiona: “o que é afinal uma competência?” A questão de difícil resposta espera que o professor consiga ensinar os estudantes a regular os seus sentimentos a partir de atividades que estimulem o autoconhecimento e autogestão.

A vertente de formação para o trabalho baseada no empreendedorismo, ao nosso ver, está intrinsecamente relacionada ao ensino de competências e habilidades em uma perspectiva mercadológica da educação básica, conforme aponta Macedo (2022). Desse modo, esperava-se que os(as) professores(as) da disciplina Projeto de Vida consigam ensinar os(as) estudantes formas de regular seus sentimentos com base em atividades que agucem o autoconhecimento e a capacidade de autogestão. O projeto de vida faz parte da 6ª (sexta) competência da BNCC:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9).

Conforme aponta Ametista, “*a Secretaria focou no empreendedorismo*”, logo o ensino de competências, conforme as percepções da gestora está diretamente ligado ao preparo do mundo do trabalho, ou seja, a qualificação de mão de obra, e não à empregabilidade, conforme propõe a LDB (Brasil, 1996).

Escola Guimarães Rosa

A escola Guimarães Rosa aderiu ao PEI em 2020 e contava, em 2023 com 410 (quatrocentos e dez) estudantes matriculados. Das três escolas pesquisadas, essa era a única que possuía equipamentos internos de segurança nas salas de aula. Apesar desse cuidado com a segurança, a escola tem um problema crônico com enchentes nas áreas mais baixas, como por exemplo, na quadra de esportes. Por esta razão, a escola firmou parceria com a Universidade de São Paulo (USP) para um projeto de educação ambiental. O projeto trabalhava a interdisciplinaridade e a transversalidade das Ciências Ambientais relacionando-se com a Educação Ambiental. O projeto, preconiza também, o plantio de folhagens junto ao entorno da escolar com a intenção de reter as águas pluviais pelas plantas, impedindo o alagamento na parte interna no entorno da área externa da escola. Segundo a diretora, Carolina Maria (nome fictício), a comunidade tinha uma chave reserva para abrir o portão da

quadra, no intuito de escoar a água e evitar que houvesse alagamento nas casas vizinhas à escola.

A escola Guimarães Rosa possuía a maior estrutura predial, comparada às outras duas pesquisadas, porém foi a escola com maior índice de indisciplina entre os(as) estudantes. Foi observado nas aulas de Projeto de Vida pouco interesse em participar das aulas, das quais, boa parte dos (das) estudantes permaneciam dormindo ou interagindo com o celular. A COE Maria Augusta (nome fictício), queixou-se da burocratização do programa e ter que orientar o(a) professor(a) sobre a necessidade de serem proativos e produtivos: “Os professores que aderem ao programa estão cientes da cobrança e sabem que precisam dar resultados, preciso dizer isso a eles, sem que se sintam moralmente ofendidos(as) ou ultrajados(as)”, salientou Maria Augusta.

Tendo esclarecido os aspectos contextuais referentes aos dados levantados, na próxima subseção passamos a analisar as entrevistas e observações.

5.2 Análise dos resultados das entrevistas e observações

O Projeto de Vida é uma disciplina que chegou com o NEM, atingindo escolas e sistemas educacionais de todo país. Como o ensino médio continua passando por alterações, é possível que os dados coletados já não correspondam à realidade atual de implementação dessa disciplina. Recentemente no último dia 13/07/2024⁴², o senado federal aprovou o novo formato do NEM, o texto seguiu para aprovação do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Sendo assim, ainda que haja mudanças significativas no apagar das luzes desse trabalho, importa analisar cada momento histórico que perpassou a disciplina Projeto de Vida. Desse modo, as análises documentais, os campos de investigação, as entrevistas não estruturadas e semiestruturadas que compuseram o corpo desse trabalho, tiveram como momento histórico o período compreendido entre julho/2023 a julho/2024.

A seguir os resultados dos blocos de entrevistas semiestruturadas, isto é, a primeira parte da entrevista, a observação e a segunda parte da entrevista dos 5 (cinco) sujeitos da

⁴² Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/07/16/entenda-como-fica-o-ensino-medio-noturno-com-a-aprovacao-das-mudancas-do-novo-ensino-medio.ghtml>

pesquisa.

Bloco de dados - Professor Leônidas

Fragmento 1: Entrevistas e observações realizadas no contexto da escola Dom Casmurro em novembro de 2023.

Recorte 1: 1ª parte da entrevista Professor Leônidas

00:00:01] *Pesquisadora: Leônidas, quais foram os desafios iniciais relacionados à prática de ensino ou aos conteúdos da disciplina Projeto de Vida que você os tenha guardado na memória?*

[00:01:13] *Prof. Leônidas: Ah, tive alguns. Principalmente em relação a dar sentido para os alunos das competências socioemocionais, né? E aí fica muito no campo da abstração, eles estão vendo isso a todo momento, mas é difícil para que eles consigam... situar de como é importante, sabe? Isso foi um processo. Então, como a gente usa o foco, a determinação, em que momentos a gente precisa ter, né? Então, eu sabia muito pouco sobre esses conceitos, mesmo que isso ficasse repetindo. Esse foi um desafio, foram um pouco sobre as competências, competências socioemocionais: "Credo, que chato!"*

00:01:55] *Pesquisadora: Os alunos?*

[00:01:55] *Prof. Leônidas: Exato. Aí falar de competências, viravam os olhos, assim (gestos virando os olhos), como se fosse uma coisa muito...*

[00:02:00] *Pesquisadora: Muito longe daquilo que eles imaginavam. Achavam que era algo concreto, né?*

[00:02:05] *Prof. Leônidas: Exato, então tem alguns desafios. Um pouco esse trabalho muito repetitivo com as competências socioemocionais, ela parece reiterada, às vezes, nos materiais, aí de novo, de novo, de nova definição, de novo, né?*

[00:02:19] *Pesquisadora: Aí você percebeu que estava repetitivo, que não estava sendo útil? Não sei se eu posso usar essa palavra. E, na sala de aula, aqueles momentos iniciais, você imaginou... que você teria que fazer uma reestruturação.*

[00:02:33] Prof. Leônidas: Sim. Em determinado momento, eu optei por omitir, porque estava acabando por atrapalhar o andamento, o interesse pela aula, né? Porque aí vem destacado, e aí, às vezes, ficam algumas aulas trabalhando as mesmas competências, e aí tem a repetição de definição em todas. Eu acho que traz muito, muitas vezes, a definição, o conceito, seja ele de... da micro competência que tá sendo trabalhada naquela aula, respeito, foco, da autogestão, resiliência emocional, tolerância ao estresse, tolerância à frustração, e aí sempre traziam essas definições. Isso era um desafio, porque aí isso me afastava um pouco da tensão deles.

Recorte 2 observações da aula: Prof. Leônidas

Escola: Dom Casmurro

Data: 08/11/2023

Turma: 3º ano B

Horário: 14h40 às 16h30

Quantidade: 10 estudantes na sala (5 meninas e 5 meninos);
8 pretos /pardos e 2 brancos

LOUSA

PROJETO DE VIDA

Conteúdo:

◆ Competências: ● Tolerância ao stress ● Tolerância à frustração ● Autoconfiança	Desenho: mascote, segurando gabarito Alusão ao pensamento na escrita: ENEM
---	--

Leônidas anunciou o início da aula, escreveu na lousa as palavras em forma de tópicos: Competência; Tolerância ao stress; Tolerância à frustração e Autoconfiança, em seguida propus uma roda de conversa e explicou sobre os vestibulares. Informou sobre o acesso ao vestibular da UNESP de Araraquara. Acrescenta que faz parte da banca de correção das avaliações da VUNES. Incentivou os alunos a fazer a prova e ofereceu dicas de como conseguir lanches e a van para o dia da avaliação.

O professor usou uma linguagem jovial para se comunicar “desenrola”; “vai fundo, galera”; “mete as caras”; “não dá mole”.

Em seguida, o professor iniciou uma conversa sobre o estado emocional dos estudantes no dia da prova. Os estudantes relataram problemas estruturais dos prédios que fizeram a prova (climatização, bebedouro com água quente), etc.

Durante as duas aulas, os estudantes expuseram as suas angustias e aflições do dia que realizaram a prova do EMEM. Alguns relatos dos estudantes chamaram a atenção da pesquisadora:

Estudante A “eu peguei a prova e tive a sensação de saber nada sobre aqueles conteúdos; b) eu optei pelo espanhol, porque nada sei de inglês; c) levei uma garrafa de água e ficava jogando gotas de água nos olhos para me manter acordada; d) o tempo para aquela prova é insuficiente, precisava de um dia, risos....

O professor quis saber a opinião dos estudantes sobre o tema da redação: “Desafios para o Enfrentamento da Invisibilidade do Trabalho de Cuidado Realizado pela Mulher no Brasil”.

Instigou os estudantes a opinar sobre os textos de referência e insistiu em saber se esses o ajudaram a desenvolver a redação. Os (as) estudantes disseram que escreveram, porém sabem que não tiveram êxito, pois encontraram dificuldades em discorrer sobre tema.

O professor perguntou se eles não se lembravam da Simone de Beauvoir, pois teria citado a autora em algumas aulas sobre feminismo e empoderamento feminino. Os estudantes disseram que não conseguiram lembrar.

O professor finalizou a aula, retomando o tema da redação do ENEM e debateu sobre alguns possíveis caminhos que poderia levar a redação nota 1000.

Recorte 3: 2ª parte da entrevista Professor Leônidas

00:01:03] *Pesquisadora: Fale sobre o material oferecido pela SEDUC? Você considera o material fornecido pela SEDUC suficiente para o desenvolvimento das suas aulas?*

[00:01:13] Prof. Leônidas: *Você tá falando do material digital?*

[00:01:16] Pesquisadora: *Isso, esse material que a SEDUC manda pra vocês aplicarem nas aulas. Esse material que você recebe, apostilado ou digital, parece que não tem mais o material apostilado, né, só digital? O que você pensa? Você considera esse material suficiente, para o desenvolvimento das suas aulas?*

[00:01:44] Prof. Leônidas: *Olha, eu acho que não. Não é suficiente, e o que vem é problemático, né? Então, são coisas muito repetitivas, e aí eu preciso, sabe, em algum momento trazer outra coisa. Tem coisas que são inexecutáveis dentro de uma sala de aula. Umas propostas [pausa], por exemplo, o material do oitavo ano, de Projeto de Vida, é um projeto só, durante o bimestre todo, né? Que é uma intervenção na comunidade, que envolve sair da escola, com os alunos, é algo que não dava pra fazer naquele contexto, e o material todo era em cima disso, e aí eu meio que não consegui seguir, porque, né, aula um, aula dois, até aula dez, e tudo tá vinculado a essa atividade. Sendo inexecutável, né? Então, não teve aula, basicamente, eu tive que propor outras soluções, né, buscar outros meios.*

[00:02:57] Pesquisadora: *Entendi, a proposta do material não condizia com a realidade do que era solicitado, entendi.*

[00:03:05] Prof. Leônidas: *Perfeito! Sintetizou muito bem.*

[00:03:07] Pesquisadora: *Ah, tá. Número três, indique os pontos positivos e as oportunidades de melhoria desses materiais, dos quais, a SEDUC disponibiliza pra você, não os que você corre atrás pra fazer, mas os materiais da SEDUC. Quais são os pontos positivos, que você acredita serem bons, e as oportunidades de melhoria? Se não tiver nenhum ponto positivo ou não em nenhuma oportunidade de melhoria, fica à vontade pra você responder.*

[00:03:39] Prof. Leônidas: *Olha, eu não vejo nenhum ponto positivo, absolutamente nenhum, pontos de melhoria, oportunidades que poderiam ser melhoradas nesse material. Então {silêncio}, eu acho que a própria compreensão de projeto de vida, ela tá alinhada com o projeto neoliberal, que, do meu ponto de vista, compromete tudo.*

[00:04:13] Pesquisadora: *Hum, compreendi, tá. Então, é um material frágil? Né? Vamos dizer assim, vamos usar uma palavra...*

[00:04:23] Prof. Leônidas: *Aí, às vezes, tem um negócio que você tá falando de, como chama? Educação Financeira. Ensinar poupar pra uma galera que os pais não ganham salário mínimo.*

[00:04:34] *Pesquisadora: Hum, entendi, são projeções que eles [interrompida] são conjecturas, na verdade, que eles imaginam que aquelas pessoas vão praticar isso o dia que eles tiverem dinheiro, sendo que, no atual momento, eles não têm, além de não ter uma mesada dos pais, porque eles não têm condições...*

[00:04:55] *Prof. Leônidas: Uhum!*

[00:04:55] *Pesquisadora: Eu entendi. Então, vamos aí pra quarta pergunta. Além do material fornecido pela SEDUC, que é essa apresentação em PDF que eu vi nas aulas de vocês, qual ou quais recursos você tem buscado para melhorar o aproveitamento das suas aulas?*

[00:05:15] *Prof. Leônidas: Eu busco vídeos, alguns textos, né, então eu tento trazer esses outros materiais pra composição da aula. Eu gosto muito de trabalhar com conversa, com roda de conversa, com debates, né, e também fazer algo externo, sabe, tentar sair da sala de aula pra gente falar de projeto de vida. É, dá uma quebrada, porque, como a gente tá numa escola, uma PEI de 9 horas, os alunos ficam muito cansados. E aí eles não veem também muito sentido no projeto de vida. É algo muito difícil de você dar sentido pra eles. Eles não veem... estão aliados muito numa visão utilitarista, serve pra quê, né, então eles não veem muito propósito. Como não vale nota, né, vale engajamento, engajamento satisfatório.*

[00:06:15] *Pesquisadora: São carinhas, né?*

[00:06:17] *Prof. Leônidas: É, são as famosas carinhas que eles falam (risos). É, verdade. Cada um vale nota, vale carinha.*

De acordo com as percepções de Leônidas a proposta de ensino da disciplina projeto de vida deixa claro as reais intencionalidades medidas a partir da proposta de ensino. Para o docente, “[00:03:39] *a própria compreensão de projeto de vida, está alinhada com o projeto neoliberal*”, além disso, acrescenta Leônidas, “*compromete tudo*”.

Freitas (2018, 55) salienta que para “o objetivo central do neoliberalismo seja atingido” o caminho escolhido pelos reformadores é “obter o acesso à gestão e o controle do processo educativo da juventude”, e por esses mecanismos “instalar a hegemonia das ideias neoliberais”.

Nessa perspectiva, é possível perceber a partir das afirmações do professor Leônidas, as prerrogativas de uma disciplina à serviço da supremacia dominante, quando sugere o

aprendizado subjetivista de autorregulação e controle das ações quando propõem atividades voltadas para a qualificação de mão de obra para atender às demandas empresariais.

Bloco de dados: Professora Phelipa:

Fragmento 2: Entrevista realizada no contexto da escola Guimarães Rosa em novembro de 2023.

Recorte 1: 1ª parte da entrevista Professora Phelipa

[00:02:54] *Profa. Phelipa: Você não consegue atingir todos porque eles não querem falar, né? Eles não querem falar sobre eles e eles não querem... É autoconhecimento, né? Projeto de vida é autoconhecimento. Então, as atividades dos materiais já são direcionadas para eles se autoconhecerem que é o caminho que leva a eles saberem o que eles vão querer, né?*

[00:03:17] *Pesquisadora: Ah, entendi.*

[00:03:19] *Profa. Phelipa: Então, você aplicar isso daí para eles, “fazer” eles entenderem que eles têm que falar sobre eles é muito difícil.*

[00:03:25] *Pesquisadora: É difícil.*

[00:03:26] *Profa. Phelipa: É muito complicado.*

[00:03:27] *Pesquisadora: Entendi.*

[00:03:27] *Profa. Phelipa: E aí, eu acho que esse falar que você gosta, o que você não gosta, aí você fala assim, quais são seus defeitos? Ah, defeitos eu tenho um monte. Mas aí, quais são suas qualidades? Eu não consigo falar. Eu não sei falar. Eles falam assim para mim, sabe? Então, eles não conseguem... Muita atividade. É muito... É o caminhar, sabe? É muita coisa, sim. Conversar muito com eles. Porque os alunos, quando foi implantado o projeto de vida, os meus alunos do ensino médio começaram no nono ano. Hoje, os alunos de agora começam desde o sexto ano. Projeto de vida, né? E os meus, quando eu peguei o ano passado, eles começaram desde o nono ano. O ensino médio que estava no terceiro já era... Começou o projeto de vida no nono ano. Então, eles começaram a falar sobre essa coisa das competências emocionais desde o nono ano. Agora não, agora é diferente. Agora os alunos já começam desde o sexto ano. Você já vem trabalhando com eles.*

[00:04:28] Pesquisadora: Ah, sim. No início você achou que era uma surpresa? Era uma novidade? E você sentiu, então, que foi um desafio fazer com que esse aluno falasse sobre ele?

[00:04:43] Profa. Phelipa: Falasse sobre ele.

[00:04:45] Pesquisadora: Entendi.

[00:04:45] Profa. Phelipa: No entanto, que as atividades do projeto, elas são tudo direcionadas para eles falarem, né? O que eles sentem. Para eles contarem uma coisa da infância. Para eles revisitarem o passado. Saber o que você gosta. Então, é difícil para eles (risos).

[00:05:07] Pesquisadora: Então, tá bom. Obrigada, Phelipa (risos).

Recorte 2 observações da aula: Professora Phelipa

Escola: Guimaraes Rosa

Data: 09/11/2023

Turma: 2º ano A

Horário: 13h às 14h40

Quantidade: 14 estudantes na sala (9 meninas e 5 meninos);
10 pretos /pardos e 4 brancos

LOUSA

PROJETO DE VIDA

Conteúdo

Competências socioemocionais:

- Assertividade
- Empatia

Tema: retrato falado

Texto copiado do material da
SEDUC resumidamente

Recorte 3: 2ª parte da entrevista Professora Phelipa

Entrevista realizada na escola Guimarães Rosa em novembro de 2023

[00:01:15] *Pesquisadora: Eu vou fazer, então, a segunda pergunta, Phelipa. Você considera o material fornecido pela SEDUC suficiente para o desenvolvimento das suas aulas?*

[00:01:38] *Profa. Phelipa: Ah, o material eles entregaram a apostila pra gente trabalhar, né? Os alunos acompanhavam com os exercícios. Nós tínhamos uma outra apostila, né? Essa apostila explicava pra nós como que era pra aplicar o exercício pra eles, a atividade pra eles do projeto de vida, né? E a gente só desenvolvia. Então, não tinha como você desenvolver a aula se você não olhava na sua apostila, na apostila do professor. Lá tava explicando certinho como que era pra fazer a atividade. E lá do aluno ele só, você já preparava e do aluno ele só fazia. Sem a do aluno, você não iria conseguir dar a sua aula, né? E depois, no final, eles tiraram a apostila, né? Eles jogaram uns slides que a gente tinha que acompanhar esses slides. O que é pra fazer, o que é pra você colocar na lousa era pra colocar na lousa. O que era pra apresentar no slide era pra ser apresentado. E aí os alunos tinham que copiar, né? Copiar no caderno. E você colocava as perguntas e eles respondiam.*

A professora inicia explicando o tema da aula, seguindo a sugestão do material digital fornecido pela EFAP, guiando-se pelo aparelho de celular. Em seguida interpreta o material oferecido pela SEDUC, dizendo que “falaríamos” (colocou-se como participante), de algum momento de superação que os (as) estudantes teriam vivido. Durante a explicação da professora, alguns estudantes estavam debruçados nas carteiras com aparência de muito cansados e sonolentos. A professora insiste em convidar os (as) estudantes a participar da proposta de ensino: “Pessoal, assistam ao vídeo e pense na sua trajetória de vida, nos acontecimentos que marcaram a sua trajetória de vida até hoje”, disse.

Em seguida a professora exibiu vídeo extraído do Youtube (sugestão do currículo paulista) diretamente na TV da sala de aula conectada à internet: Retrato Falado - Márcia Gaiotto em Anjos da Guarda, ou melhor, da Aeromoça⁴³.

Alguns estudantes alegaram que não saberia responder à questão, pois não conseguem lembrar de algo que os teria marcado a sua trajetória. Outros disseram, simplesmente, que não teriam esse momento marcante para contar e, a maioria não tentou

⁴³ <https://www.youtube.com/watch?v=r0kQypSvtPo>

atender a proposta de ensino.

Apesar de o esforço da professora, dos doze estudantes presentes, apenas três entregaram a atividade concluída.

Bloco de dados: Prof. Perseu:

Fragmento 3: Entrevista realizada no contexto da escola Zélia Gatai em novembro de 2023.

Recorte 1: 1ª parte da entrevista Professor Perseu

[00:07:07] Pesquisadora: Entendi, entendi. Então, resumindo pela sua fala, deixa eu ver se eu entendi, você mudaria porque você acredita que a disciplina Projeto de Vida ela é muito conteudista, é isso que você falou? Que é muita teoria? E você gostaria que tivesse umas oportunidades de poder mostrar isso na prática, essas vivências na prática? Entendi.

[00:07:35] Prof. Perseu: Poderia ser bem mais. Vou te dar até um outro exemplo. No terceiro ano tem uma parte que fala do ENEM, que fala do SISU, né? E eles vão passar por isso. Então, eles fizeram a prática e a teoria. A teoria e a prática ao invés. E poderia ser feito mais. Porque nas outras séries, eu acho bem fechado o assunto mesmo. Fica mais a sala e a gente não vê a parte prática, eu acho. Eu acho que seria uma baita vivência para o aluno, se ele... Lógico, nem tudo dá, né? Mas, algumas coisas dão para o aluno participar presencial mesmo, eu acho.

Bloco de dados: Professor Perseu:

Recorte 2 observações da aula: Professor Perseu

05/12/23

Turma: 1ª série B

Aula: das 15h20 às 16h20

Total de estudantes: 18 (7 meninos e 11 meninas)

15 pretos/pardos e 3 brancos

LOUSA

PROJETO DE VIDA

Conteúdo

- | | |
|--------------------|--|
| ●Projeto de Vida" | ◆O projeto de vida não tem fim! |
| ●Para onde eu vou? | ◆Crescimento e melhoria do desenho sempre! |

O professor iniciou uma discussão sobre como ser bom em suas tarefas. Em seguida propôs uma discussão sobre o plano de ação. Pediu para que os alunos refletissem sobre a função de cozinheiro, perguntou para os alunos, o que o cozinheiro deveria fazer para ser bom. O professor apresentou o plano de ação: PDCA (*Plan, Do, Check and Action*)⁴⁴. Explicou para os (as) estudantes as estratégias em melhorar a sua performance em ser assertivos em suas ações.

Na sequência desenhou uma menina na lousa, fez referência a uma das alunas, dizendo que os caminhos são vários, porém a resposta que você está “no caminho certo são as pessoas seguros e a segurança pessoal” (Perseu, 18).

Bloco de dados: Prof. Perseu:

Recorte 3: Entrevista realizada na escola Zélia Gatai em dezembro/2023

[00:00:32] Prof. Perseu: Na verdade, a formação pela SEDUC relacionada ao projeto de vida não é dada. Então, a única coisa que eles fornecem mesmo é o material, era o material porque no segundo semestre mudou para os slides. Então, é a única formação. Lógico, quando nós fazemos, logo quando a gente entra no PEI, nós temos que fazer um curso. Mas assim, o projeto de vida é oferecido para a gente na forma de curso muito rápido, porque engloba tudo. Então, é apenas um item mesmo que é fornecido. Eu acho que não é suficiente.

[00:01:09] Pesquisadora: Então, na sua opinião, não é suficiente a formação?

[00:01:12] Prof. Perseu: Não! Eu acho que os professores deveriam ser bem preparados, porque nem todo mundo tem essa vivência, né?

[00:01:19] Pesquisadora: Entendi.

[00:01:20] Prof. Perseu: Alguns tem mais facilidade, outros não é tanto, até porque é uma matéria mesmo de vivências, né? Sim. Então, eu penso que está faltando esse suporte para os professores.

⁴⁴ PDCA: é aplicado nas aulas de Projeto de Vida e pelos estudantes, no processo de construção de seus Planos de Ação.

Planejar: estabelecer objetivos, estratégias e metas propostas

Executar: implantar o Plano, executar o processo e coletar dados para mapeamento e análise dos dados gerados

Avaliar (medição e análise): estudar os resultados reais e verificá-los em comparação com as metas

Ajustar (ações corretivas): determinar onde aplicar as mudanças que incluem a melhoria do processo

Fonte: Projeto de Vida caderno do professor - 1ª SÉRIE - VOL.4

Algumas considerações foram destacadas logo após os excertos dos materiais coletadas, por compreendermos a aproximação imediatamente logo após à apresentação dos dados. A seguir, nos propusemos a analisar os dados à luz dos referenciais teóricos e metodológicos para compreendermos a questão de pesquisa “como os(as) professores (as) percebem as implicações de ensino da disciplina Projeto de Vida na formação dos estudantes de ensino médio das escolas do Programa Ensino Integral (PEI)?

De acordo com (Bogdan; Biklen, 1994) nas entrevistas semiestruturadas é possível obter dados comparativos entre vários sujeitos da pesquisa, com a pretensão de apurar conceitos e formulações das respostas não lineares, dada a singularidade de cada sujeito. Contudo, para os autores, o pesquisador qualitativo não terá acesso ao modo como cada sujeito compreende e estrutura cada questão.

Os autores recomendam flexibilidade na condução das entrevistas, e se possível “quebrar o gelo”, introduzindo anedotas em meio aos roteiros (Bogdan; Biklen, 1994).

Outro fator importante apontado pelos autores deve-se aos gestos e articulações corporais não captadas pelas gravações: “Quando, sujeitos gesticulam ou fazem sinais com as mãos, estes indícios não verbais, tem-se traduzidos em linguagem verbal, para que possam ser impressos quando se passa a entrevista do gravador para o papel (Bogdan; Biklen, 1994, 137).

Considerando os efeitos de sentidos das transcrições acompanhadas, a saber: as gesticulações, as pausas e o silenciamento, abaixo um recorte do primeiro e segundo bloco de entrevistas, uma nota de campo de um único sujeito professor, e também, a segunda parte do bloco de entrevistas de outro sujeito professor. Os sujeitos professores relatam as condições de produção e o desenvolvimento do trabalho escolar atuando na disciplina Projeto de Vida.

Young (2014), ao conceber a educação como uma atividade prática especializada, compreende o currículo em ação, a aula praticada, como uma oportunidade de oferecer aos estudantes atividades especializadas que atendam os interesses individuais. Por outro lado, o autor questiona as formulações curriculares, cuja proposta é atingir a individualidade dos estudantes.

De acordo com a perspectiva teórico-crítica (Apple, 1989; Giroux, 1997), o currículo em ação acontece num contexto de ensino, logo, o desdobramento do currículo oficial, baseado em regulações mercadológicas, apresentado nas aulas da disciplina Projeto de Vida e, interpretado pelos(as) professores(as), e ao mesmo tempo, reverberando sentidos interpretados pelos estudantes, influencia, diretamente no efetivo trabalho escolar, logo, na escolha do projeto de vida dos estudantes.

Na nota do diário de campo, foi registrado o esforço da professora Phelipa em explicar os conceitos de “assertividade” e “empatia” proposto pelo material digital, entretanto, foi possível perceber a sua insegurança sobre a sua própria assertividade quanto à explicação dos conceitos. Conforme relato da professora Phelipa, embora as sugestões de gestão da sala de aula estejam escritas nos materiais como proposta de ensino, é difícil saber se a aula está atingindo a proposta.

Perceberam-se sinais de um trabalho de gestão de sala de aula direcionada ao cumprimento de tarefas (Sacristán, 2013). A proposta curricular da disciplina Projeto de Vida, como vimos, regulam, inclusive, o pensamento crítico dos(das) professores(as), quando esses necessitam “depositar” (Freire, 2005) o conteúdo pré-selecionado, sem qualquer possibilidade de abertura para o debate.

Foi possível perceber a castração de algumas formas de pensamentos resilientes, que poderia subverter a ideia empreendedora de obediência à proposta, dada a mensagem do vídeo que se resume em alguém que focou em abrir mãos da própria vida para não perder a oportunidade de uma entrevista de emprego. A ideia transmitida, subjetivamente nessa aula, conduz ao pensamento de que as escolhas da vida devem ser pautadas em atender as oportunidades profissionais acima das relações interpessoais.

Retomando as percepções do professor Leônidas, em sua fala, é possível compreender a não neutralidade imposta pelo material digital do currículo paulista (Apple, 1989; Sacristán, 2013): *[Olha, eu não vejo nenhum ponto positivo, absolutamente nenhum, pontos de melhoria, oportunidades que poderiam ser melhoradas nesse material. Então {silêncio}, eu acho que a própria compreensão de projeto de vida, ela tá alinhada com o projeto neoliberal, que, do meu ponto de vista, compromete tudo].*

A observação do professor Leônidas converge com a mesma observação da COE

Ametista da Escola Zélia Gatai. Para ambos, a proposta da disciplina é boa, pois concordam sobre a importância de trabalhar as competências socioemocionais no contexto escolar, entretanto, a disciplina tomou uma outra vertente, ou seja, está sendo deturpada para favorecer uma educação empresarial.

Desse modo, optou-se por subverter algumas orientações curriculares e modificar a sua prática. Leônidas parece compreender que a formação integral proposta pelo PEI orienta o professor a ressignificar as aulas de Projeto de Vida com a intenção de contribuir de fato com a formação integral dos estudantes.

Outro ponto levantado nas entrevistas com Leônidas refere-se à prática de ensino do currículo paulista:

Eu gosto muito de trabalhar com conversa, com roda de conversa, com debates, né, e também fazer algo externo, sabe, tentar sair da sala de aula pra gente falar de projeto de vida. É, dá uma quebrada, porque, como a gente tá numa escola, uma PEI de 9 horas, os alunos ficam muito cansados, e aí eles não veem também muito sentido no projeto de vida. É algo muito difícil de você dar sentido pra eles. Eles não veem... estão aliados muito numa visão utilitarista, serve pra quê, né, então eles não veem muito propósito. Como não vale nota, né, vale engajamento, engajamento satisfatório.

Para além do cumprimento de tarefas, Leônidas compreende que a capacidade de se autoavaliar e refletir sobre o trabalho contribui para a melhoria e qualidade do ensino. Além disso, mesmo em condições de produção desfavoráveis à proposta de ensino, interpretado pelo sujeito professor para atingir o mesmo objetivo selecionado e elencados pelo currículo oficial, esse professor consegue fugir do que está posto e dar novos significados ao material da disciplina Projeto de Vida (Costa; Morelatti, 2022).

Outro ponto de destaque observado nas aulas do professor Leônidas, que vai ao encontro das proposições de Apple (2008) refere-se a natureza do conflito entre o currículo oficial, os sujeitos concretos, a prática pedagógica e aula acontecendo de fato, o currículo em ação.

Nota-se que o professor Leônidas percebe a oportunidade de transformar o ensino das aulas de Projeto de Vida em algo significativo para os estudantes e que de fato vai ajudá-los

em seus projetos de vida, pois diferentemente da proposta dos materiais digitais da SEDUC-SP, o professor identifica o que está oculto nos materiais, a repetição de conceitos, sem um propósito de ressignificação, e as ideologias veladas, quando vincula as competências e habilidades socioemocionais ao empreendedorismo e/ou curso profissionalizante.

Assim, quando há divergências de normas ou valores, ou seja, se o conflito existe, significa que a hegemonia não é compartilhada por todos (Apple, 2008). Nesse sentido, o conflito, instaurado pelo currículo oculto é um indicativo de que há divergências de visões de mundo, por isso, o currículo oculto se ocupa em revolucionar a visão de mundo dos estudantes.

O material digital oferecido pela SEDUC-SP de acordo com as percepções da professora Phelipa não contribui para o aprendizado dos estudantes: “

Ah, o material eles entregaram a apostila pra gente trabalhar, né? Os alunos acompanhavam com os exercícios. Nós tínhamos uma outra apostila, né? Essa apostila explicava pra nós como que era pra aplicar o exercício pra eles, a atividade pra eles do projeto de vida, né? E a gente só desenvolvia.

O papel do “professor progressista” neste cenário, segundo Freire (2005, p.29) é voltar-se contra a ideologia neoliberal e trazer o ensino dos conteúdos conectados à leitura crítica da realidade em que estão inseridos esses estudantes, e, de fato problematizar o ensino. Com efeito, independentemente dos valores da classe dominante, que tentam inculcar uma aparente neutralidade curricular, o professor ou a professora, nesse contexto, tem o compromisso social de refletir a respeito daquilo que está posto e conduzir os(as) estudantes às “máximas aprendizagens”, e também ao “pensar certo” diante do ensino dos conteúdos, porque ensinar, para Freire (2005), “é um ato político”.

Ainda sobre o ensino dos conteúdos percebidos pelos(as) professores(as) pesquisados, Zafira, entrevistada da escola Zélia Gatai, explica que encontra dificuldades em atender as expectativas dos (das) estudantes, que por vezes se revoltam contra o material.

Outrossim, a professora Zafira explica que o material é repetitivo, isto é, não tem novidades de uma série para outra, o que torna as aulas desinteressantes para os estudantes. Além disso, a proposta da disciplina em contribuir para a formação de autoconhecimento e

autogestão das próprias ações, com a intenção de tornar as experiências concretas dos estudantes em trabalho escolar, se apresenta, nos materiais, como distantes da realidade e dos conhecimentos dos estudantes.

Profa. Zafira: Sônia, não! Não, porque às vezes não atende a expectativa do aluno, na maioria das vezes. É um material repetitivo, o sexto até o nono ano tem atividades ali que são repetitivas. E muitas vezes não prende a atenção do aluno, porque também não está dentro de uma realidade dele, entendeu? Às vezes ele não tem interesse de saber aquilo. Professora, às vezes a gente escutava assim: "tem nada a ver o que está sendo passado nessa dinâmica, com o que eu vivo, com o que eu quero, com o que eu tenho". Então, na maioria das vezes, a gente, o professor, tem que correr atrás de material compatível com o perfil do estudante da nossa sala. Foi o que eu fiz, infelizmente. É isso.

Freire (1983, p. 46) discorre sobre a “educação como prática da liberdade” quando a aprendizagem parte dos “saberes de experiências feitos” do educando e avança para outros saberes adquiridos historicamente, de forma que se acumulam, à medida que outros conhecimentos em diálogo com outros sujeitos reverberam o ato de aprender do educando.

Desse modo, a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo, uma situação verdadeiramente “gnosiológica”. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes.

Nessa perspectiva, o ensino dos conteúdos exige dos(das) professores(as) progressistas, nas concepções de Freire (1992;1996;2005), uma atitude dialógica, não autoritária, mas afetivamente comprometida com a emancipação do sujeito cognoscente. Nesse sentido, o formato antidialógico de como se apresenta os materiais digitais da SEDUC-SP, produzidos também, por empresas parceiras, pode não garantir a formação integral dos(das) estudantes, por isso, independente da proposta curricular, o espaço onde o diálogo é o principal instrumento formador, antes, durante e após apresentação da proposta curricular, pode se tornar um aliado em contribuir com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse contexto, os conteúdos curriculares que abarcam culturas em formato de textos, nos materiais digitais, são passíveis de debates plurais e contínuos, pois isso, de acordo com

as proposições de Freire (1992;2005), fortalecem àqueles com menos possibilidades de ascender socialmente, isto é, o diálogo em busca de autonomia e emancipação, de acordo com o autor é o caminho para o fortalecimento a escola emancipadora.

Sacristán; (2013) afirma que o currículo não é neutro. Há, portanto, a transmissão de culturas tácitas, sem que isso esteja exposto de maneira explícita. Além disso, de acordo com esse teórico, o currículo tem a função de regular a prática didática, selecionar conteúdos e até mesmo o poder de regular pessoas e estruturas escolares (Sacristán; Pérez Gómez, 1998).

Por isso, é importante dar voz aos(as) professores(as) que ministram a disciplina Projeto de Vida, pois são eles/elas os termômetros responsáveis por perceber as incoerências de uma disciplina que promete o ensino de habilidades e competências socioemocionais, e, além disso, atribuem a corresponsabilidade do sucesso da proposta de ensino aos(as) professores(as) pelo domínio de um conteúdo alheio à sua formação e aos(as) estudantes pelo sucesso de suas escolhas.

Freitas (2018, p.37) tece duras críticas à política neoliberal de ensino de competências e a corresponsabilidade atribuída ao magistério público:

Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de ‘tornar o professor (e a escola) o único responsável’ pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável”, promover políticas de ‘responsabilização verticalizadas’ Freitas (2018, p.37).

Foi possível identificar pelos relatos dos(das) professores ouvidos neste estudo a preocupação em dar sentido à disciplina Projeto de Vida como um componente curricular. A insegurança desses profissionais pode estar ligada a própria referência acadêmica e domínio da licenciatura pela qual eles/elas estão habilitados.

O presente estudo se dedicou, também, em caracterizar os dados coletados, a fim de responder o problema de pesquisa “como os (as) docentes percebem as implicações de ensino da disciplina Projeto de Vida na formação dos estudantes de ensino médio das escolas do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)? Tendo caracterizado os dados, a

seção a seguir dedica-se a compreender as categorias de análises e as unidades de dados, com base nas entrevistas semiestruturadas e nas observações das aulas.

5.3 Análise de dados por categorias

Nesta subseção nos preocupamos em compreender o que os professores (as) sabiam sobre a disciplina Projeto de Vida, antes do ingresso nas escolas. Para isso, foram apresentados alguns excertos das entrevistas. A disciplina, conforme vimos, foi estabelecida pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) como proposta inovadora de autoconhecimento e ensino e aprendizagem das competências socioemocionais.

Assim, passamos a discutir os dados levantados por meio das categorias de análise por nós estabelecidas.

CATEGORIA	UNIDADES DE DADOS
1 Conhecimentos Prévios sobre a Disciplina Projeto de Vida	1.1 Informações oficiais sobre a disciplina 1.2 Informações pessoais sobre a disciplina 1.3 Informações de colegas sobre a disciplina

A SEDUC-SP oferece capacitação assíncrona para quem quiser atuar na disciplina Projeto de Vida, porém, essa formação não tem relação com o impedimento para atribuição de aula, isto é, o professor(a) pode assumir aulas na disciplina Projeto de Vida, mesmo sem a formação prévia. Zafira, professora da escola PEI Guimarães Rosa, fez a formação e, além disso, buscou outras fontes de saberes sobre a disciplina Projeto de Vida antes mesmo de começar a lecionar.

Profa. Zafira: *Então, a ideia que eu tinha na época sobre o projeto de vida, além da formação do curso, era que a gente tinha que orientar as crianças da melhor maneira possível numa escolha futura que elas fariam na área profissional. Mas, assim, o que a gente tem que lembrar é que o projeto de vida, ele não vê só a área profissional do aluno. Ele vê três aspectos,*

né? Que eu não diria nem área, são três aspectos. Então, a vida acadêmica dele e também dentro de casa, a vida familiar do aluno. Então, a partir desses três aspectos, a gente delinearía com o projeto de vida uma escolha do aluno um pouco mais acertada do que eles seriam no futuro.

Pesquisadora: *Ah, entendi. Aí você tinha essas informações. Só.*

Profa. Zafira: *Só, né? (risos)*

De acordo com a teoria freiriana, ensinar e aprender são competências inerentes ao ofício da docência, por isso, os(as) professores (as) buscam conhecer sobre seu fazer docente. Freire (2003) alerta sobre a dinâmica das instituições em reduzir a autorreflexão da própria prática ao fazer da prática legitimada do outro. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 38).

Na categoria a seguir, propusemos conhecer a formação acadêmica dos(das) professores(as) entrevistados.

CATEGORIA	UNIDADES DE DADOS
2) Formação anterior ao ingresso na disciplina Projeto de Vida	2.1 Convocação pela SEDUC 2.2 Busca pessoal por conhecimento 2.3 Material autoinstrutivo

Buscando compreender o perfil e a seleção dos professores(as) para atuar na disciplina Projeto de Vida, a entrevista foi conduzida de forma a ouvir o(a) professor sobre as suas escolhas com base nas suas experiências.

Pesquisadora: [...] E a chegada no projeto de vida? Como foi a Esmeralda ser colocada para trabalhar no Projeto de Vida? Por que a Esmeralda e não a Dona Maria ou então a Dona

Fátima? Por que a Esmeralda foi escolhida para estar no Projeto de Vida? Tinha outras aulas lá e você teve que pegar o projeto. Como foi?

Profa. Esmeralda: Eu tenho tutoria, mas a (COE Ametista), que é a vice, ela é muito observadora. Ela vê que as crianças vêm conversar comigo. Então, tenho facilidade de conversar, de entender, de tentar ajudar. Eu acho que isso já é da minha pessoa. E aí eu sempre falei assim, um dia, quem sabe, se eu tiver esse projeto de vida... só que não vinha para mim. Eu não conseguia.

Pesquisadora: Assim que chegou o PEI, você pegou logo de cara?

Profa. Esmeralda: Não. Foi esse ano que eu peguei. E aí eu estou trabalhando. Assim, a princípio eu fiquei apreensiva. Fiquei assim, sabe quando você fala: meu Deus! Será que eu vou dar conta? Eu acho 'ele' (PV) muito importante, de muita responsabilidade. Então você fica assim, com aquele frio na barriga. Mas quando você começa a trabalhar, você vê que é bem suave. E começou assim, já com o caderninho que a gente acompanhava. Depois veio agora os slides que veio do estado de São Paulo, do centro de mídias. E graças a Deus tá indo tudo bem.

CATEGORIA	UNIDADES DE DADOS
3) Percepções curriculares sobre a disciplina Projeto de Vida	3.1 A disciplina cumpre com a proposta curricular 3.2 Contribui para formação integral do estudante 3.3 Não agrega conhecimento 3.4 Foco no preparo de mão de obra 3.5 Foco no empreendedorismo 3.6 Foco na regulação socioemocional

Quando perguntado ao professor Perseu sobre suas as percepções atinentes ao aprendizado da disciplina Projeto de Vida e as consequentes implicações na formação dos estudantes, ele explicou sobre as dificuldades encontradas em tornar a proposta da disciplina

em atividades exequíveis, pois nem sempre é possível tornar a abstração das experiências pessoais em trabalho escolar.

Pesquisadora: [...] vamos pra quinta pergunta e penúltima pergunta. Você consegue identificar pela participação dos estudantes nas aulas de Projeto de Vida que os recursos materiais fornecidos tanto pela SEDUC, quanto aplicados por seus conhecimentos particulares, conseguem atingir a proposta de ensino da disciplina Projeto de Vida?

Prof. Perseu: Não, é nítido esse projeto. Nítido, dependendo do aluno. Depende do assunto. Têm assuntos que eles despertam mais interesse do que outros. Têm alunos também que não se interessam porque eles ainda têm um... aquele pé atrás, assim, com a matéria Projeto de Vida. Muitos não gostam de se expor ou de falar sobre a vida. Melhorou muito! E espero que mude mais ainda para os planejamentos futuros. E eu sempre falo pra eles, o Projeto de Vida não é uma matéria de projeto escolar. Não está escrito projeto escolar. O Projeto de Vida tem a ver com o projeto da sua vida mesmo. É o que você faz na sua casa, o que você faz no seu bairro, na sua comunidade, na sua vida amorosa. Porque tudo influencia no seu projeto futuro.

Pesquisadora: Você acredita, então... que de um modo geral, mais alunos conseguem produzir um projeto de vida? Você consegue, então, observar que no montante, de um modo geral, mais alunos são atingidos pela proposta de ensino do Projeto de Vida nas suas aulas?

Prof. Perseu: Sim, eu creio que sim. Isso também varia de sala. Você percebe que algumas salas o interesse é bem maior do que em outras. É lógico, quando eles estão naquele processo de transição da idade, aí já se torna um pouquinho mais difícil. Mas, conforme você vê o amadurecimento deles, você percebe engajamento maior nas aulas mesmo.

De acordo com os relatos do professor Perseu e da professora Zafira, a proposta curricular do Projeto de Vida idealiza um estudante disposto a relatar as suas experiências, e essas serem transformadas em autorregulação como um produto (Paro, 1993).

Às vezes ele não tem interesse de saber aquilo. “Professora!”, às vezes a gente escutava assim: “tem nada a ver o que está sendo passado nessa dinâmica, com o que eu vivo, com o que eu quero, com o que eu tenho”. Professora Zafira.

Com isso, parte dos estudantes idealizados pela proposta curricular do Projeto de Vida são excluídos do debate, e, portanto, silenciados, sem que isso seja explícito nos materiais, ou seja, os estudantes não se sentem preparados e/ou capacitados em transformar a sua história de vida em trabalho pedagógico. Sendo assim, esses estudantes são anulados e impedidos de anunciar a “palavra que colabora com a construção do mundo e humaniza os homens” (Freire, 1970, p. 11), conforme anunciam os discursos neoliberais dos materiais que regulam a disciplina Projeto de Vida.

Dito de outra maneira, a forma como está posta a proposta de ensino da disciplina Projeto de Vida corrobora com a desigualdade social, quando os que mais trabalham, compreendidos aqui como àqueles que dependem do trabalho pedagógico para alcançarem os objetivos educacionais, são os que menos detêm a palavra, tendo que submeterem à palavra do outro.

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer tem condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. A prender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais, é um difícil, mas imprescindível aprendizado (Freire, 1970, p.11).

Nesse sentido, a sala de aula deixa de ser um ambiente pretensamente neutro para se tornar um espaço de luta, onde as relações precisam, necessariamente, servirem-se do debate acerca do que é o trabalho pedagógico. Assim, é importante a instauração do diálogo entre o oprimido e o opressor, representado, neste contexto, por forças antagônicas aos interesses dos excluídos, quer seja um material pronto destituído dos interesses dos estudantes, a instituições que favorecem e corroboram a exclusão (Freire, 1970, p.12).

Outro ponto de destaque quanto às percepções curriculares da disciplina Projeto de Vida identificadas nas falas dos(das) professores(as) referem-se ao ensino de

autoconhecimento e autogestão quer seja dos projetos, do tempo, da vida secular e da vida acadêmica. Na visão dos(das) docentes, a formação inicial e continuada fornecida pelo CNME para atuarem na disciplina Projeto de Vida com tais propostas de ensino tornam-se inexecutáveis, devido à complexidade de ensino atrelado à subjetividade.

De acordo com excerto abaixo, é possível observar as percepções da profa. Zafira em relação ao ensino de competências e a formação docente para a prática de ensino:

Então, a disciplina Projeto de Vida é uma disciplina muito rica. Ela vem no sentido de nortear o nosso aluno em três áreas. A pessoal, a acadêmica e a profissional. O que acontece é que não há uma preparação do professor que vai ministrar essas aulas. Porque eu acho que quando você mexe com o socioemocional, você precisa estar preparado. Eu não posso dizer para alguém, você precisa se respeitar, se eu não me respeito. Então, tem essa questão também. A disciplina do Projeto de Vida na rede estadual, ela tem tudo para dar certo. São alunos que realmente precisam ser norteados nessas três áreas. Mas a gente precisaria, efetivamente, receber uma preparação.

A profa. Phelipa, do mesmo modo, concorda com as proposições da profa. Zafira quando percebe a falta de formação para ministrar uma disciplina de caráter subjetivo. Para essa professora, a formação inicial e continuada recebida pelo CNME não alcança as necessidades que a disciplina Projeto de Vida exige, mesmo porque na visão dessa professora, o profissional também pode sentir que precisa ser orientado quanto ao seu autoconhecimento e a sua autogestão:

Olha, o professor que vai ministrar a aula do Projeto de Vida, ele teria que ter uma formação, não superficial, mas, aprofundada do que ele tem, até o seu posicionamento diante da sala, conversa com o aluno. Eu me coloco diante do meu aluno de cabeça baixa e voz baixa, eu tenho um tipo de comunicação com o meu aluno. Se eu me coloco de maneira clara, uma voz mais ostensiva, a minha comunicação com o meu aluno é diferente.

Conforme vimos, os professores e professoras que ministram as aulas de Projeto de Vida percebem a própria fragilidade em atender à proposta de ensino, demonstrando com essas reflexões ter consciência da necessidade de políticas públicas voltadas para a formação de professores contra a hegemonia.

Tendo os dados levantados à luz de nosso referencial teórico, passamos às nossas considerações finais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como tema a disciplina Projeto de Vida e sua implementação em escolas do PEI de ensino médio. O problema se constituiu na seguinte questão: como os(as) docentes percebem as implicações de ensino da disciplina Projeto de Vida na formação dos estudantes de ensino médio das escolas PEI? O objetivo geral foi caracterizar essas percepções nas três escolas. O objetivo específico foi investigar, como os(as) professores(as) compreendem a formação dos(as) estudantes, partindo da perspectiva curricular da disciplina Projeto de Vida.

De acordo com os dados analisados, foi possível perceber a falta de clareza em relação ao trabalho escolar que propõe a disciplina Projeto de Vida. A maioria dos(as) professores(as) entrevistados, sobretudo os observados, perceberam que apesar do esforço em ministrar um conteúdo alheio a formação inicial e continuada, encontraram dificuldades em administrar os conteúdos ofertados pela SEDUC-SP, seguindo a proposta indicada pelo currículo oficial, por falta de abertura ao diálogo, e por conseguinte outras propostas.

Além disso, a falta de formação e/ou habilitação adequada para ministrar essa disciplina ficou latente, e nos apontamentos feitos pelos(as) professores(as), tanto os que participaram das entrevistas não estruturadas na ocasião do reconhecimento de campo, quanto os sujeitos participantes das entrevistas semiestruturadas, foi possível inferir o sentimento de desconforto em falar sobre a sua prática pedagógica e gestão de sala de aula, por estarem trabalhando com algo novo e alheio aos seus conhecimentos acadêmicos.

Diante da complexidade do ensino de competências e habilidades da disciplina Projeto de Vida, foi possível perceber a preocupação dos(as) docentes em atender à proposta de

ensino, mesmo que isso os tenham colocado na posição sujeito cumpridor de tarefas. Todavia, o enfrentamento e a negação de estar neste lugar, também ocupou o centro do debate. A *práxis*, segundo Freire (1987) é contrária a alienação, isto é, o ato de refletir sobre o produto construído nas aulas de projeto de vida liberta o sujeito da alienação.

Vale destacar as percepções dos(das) professores(as) quanto ao ensino de autoconhecimento e autogestão quer seja dos projetos, do tempo, da vida secular e da vida acadêmica. Na visão dos(das) docentes, a formação inicial e continuada fornecida pelo CNME para atuarem na disciplina Projeto de Vida com tais propostas de ensino tornam-se inexecutáveis, devido à complexidade de ensino atrelado à subjetividade.

Conforme os relatos das professoras Phelipa e Zafira, a formação que melhor prepara a atuação na disciplina Projeto de Vida deveria considerar, inclusive, as dificuldades dos(das) docentes em lidar com as suas próprias limitações de autocontrole e auto regulações emocionais. Outrossim, conforme os apontamentos feitos pela COE ametista, as deficiências da formação de professores são reportadas, e por sua vez, a EFAPE compreende a adequação como forma de atingir os objetivos de ensino da disciplina. Sendo assim, a cada ano a pasta da educação informa as novas diretrizes para o ensino na rede pública paulista.

Os(as) professores(as) acostumaram-se com as mudanças da pasta da educação do estado de São Paulo, e a forma como isso vem acontecendo na rede pública estadual, tornando o ensino de competências e habilidades como algo natural e necessário para a formação humana em detrimento aos componentes curriculares importantes para o acesso ao conhecimento. Mesmo diante dos apontamentos desses(as) profissionais sobre a falta de clareza da proposta de ensino dessa disciplina, a SEDUC-SP segue com a produção de materiais e a obrigatoriedade do ensino.

Importa perceber a naturalização do descaso com algo tão caro à educação que é o domínio de conteúdos inerente ao ofício do magistério. De acordo com Freire (2015) chama a atenção a tentativa da SEDUC-SP em convencer os profissionais de que a formação fornecida pela EFAPE é o suficiente para ministrar as aulas do Projeto de Vida. Em outras palavras, fazendo-os acreditar que a mudança curricular é o que está posto e não outras possibilidades de mudanças.

[...]afirmação de que as coisas são assim porque não podem ser de outra forma é odientamente fatalista. De um fatalismo que decreta pertencer a felicidade apenas aos e às que têm poder. Os pobres, os deserdados, estes estão fadados a “morrer de frio”, não importa se no sul ou no norte do mundo. O que quero dizer é o seguinte: se o poder econômico e político dos poderosos desaloja os fracos dos mínimos espaços de sobrevivência não é porque assim deva ser, daí, por isso mesmo, ser preciso que a fraqueza dos fracos se torne força capaz de inaugurar a justiça. Para isso, é necessário que se recuse definitivamente que as coisas são assim porque não podem ser de forma diferente (FREIRE, 2015, p. 30).

Importa destacar, o impacto da falta de formação específica voltada para esses(as) professores(as), fazendo se sentirem despreparados para oferecer um trabalho educativo considerando as singularidades dos estudantes (Freire, 2010). Desse modo, a formação em “aprofundada” nas palavras da profa. Zafira poderia contribuir sobremaneira para a compreensão do sujeito que aprende sobre si e o sujeito que ensina.

Diante disso, é possível “descentralizar o ensino no currículo”, e assim, considerar não só unicamente esse, mas sim o desafio principal da didática, que é enxergar o sujeito que aprende, na sua singularidade e historicidade, e, também, nas condições de produção e no contexto histórico que estão inseridos (Paro, 2010, p.60).

Outro destaque dos dados analisados a considerar refere-se ao estudo organizado em coletivos profissionais para refletir sobre as questões relacionadas às percepções dos(das) professores(as) sobre a real identidade dos atuais estudantes e, o que esses profissionais estão fazendo para mudar essa visão.

É claro, sabe-se que cada sujeito é único, como também, é salutar afirmar que a sua situação socioeconômica e as condições da sua existência não são determinantes para as suas escolhas e relações sociais, logo, os mesmos sujeitos que viveram em situações sociais e econômicas semelhantes podem optar por projetos de vidas diferentes. Contudo, a condição social e econômica do sujeito pode ser um fator mediador para as suas escolhas no âmbito da disciplina Projeto de Vida da rede pública paulista.

Assim, compreender as especificidades que transformam o indivíduo em sujeito contribuem para o aprimoramento do trabalho docente, e isso potencializa a equipe escolar para o “pensar certo” (Freire, 1996) e, além disso, refletir, sobre quais as reais intenções da

proposta curricular da disciplina Projeto de Vida que, de acordo com as percepções dos(das) professores que fizeram parte desse estudo, nada tem a ver com o desenvolvimento integral, social e afetivo.

Por fim, este estudo segue com a reflexão sobre as lacunas não compreendidas relacionadas ao ensino de autoconhecimento aplicado como uma situação de aprendizagem ministrado por um professor ou uma professora com formação da educação básica do ensino paulista.

7. Referências

APPLE, Michel. Educação e poder. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1ª Ed, 1989.

APPLE, Michel. Ideologia e Currículo. Tradução Vinícius Figueira. 3Ed. Porto Alegre, Artmed, 2010.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Joaquim José de Moura Ramos: Ed. São Paulo. Martins Fontes, 1970.

ARROYO, Miguel Gonzáles. O Direto ao tempo de escola Seminário. Texto apresentado no seminário da Faculdade de Educação - UFMG. "Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate realizado pela Fundação Carlos Chagas, 1987.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União 25 abr. 2007.

BRASIL. Guia para Elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral, MEC, 2024.

BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. LEI nº 13.415/2017, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Carta-Compromisso Carta-Compromisso pela Garantia do Direito à Educação de Qualidade. Lançada em 31 de outubro de 2010, na sede do Conselho Nacional de Educação (CNE), em Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6597-carta-compromisso-governantes-final31ago&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB). Guia para Elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral. 18 de março de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Medida Provisória 746. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC/SEB/CNE/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.4.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC/SEB/CNE/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular%20\(BNCC\)%20%C3%A9%20um%20documento%20de,direitos%20de%20aprendizagem%20e%20desen%2D](http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular%20(BNCC)%20%C3%A9%20um%20documento%20de,direitos%20de%20aprendizagem%20e%20desen%2D)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 627, de 4 de abril DE 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1432/2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria MEC Nº 399, 08 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria MEC Nº Nº 521, DE 13 DE JULHO DE 2021. institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.460, de 31 de julho.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 6 de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Sumário Executivo do Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio. Ministério da Educação, MEC. Brasília, DF, 2023.

CÁSSIO, Fernando. A “expansão” da carga horária no novo ensino médio aprofunda desigualdades escolares no estado de São Paulo. Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 62, p. 1-17, e23200, jul./set. 2022.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira y la educación integral. Paidéia. maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional. (Tese de Doutorado) Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

CRESWELL, John Ward; CRESWELL, David. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

COSTA, Andressa Florcena Gama da; MORELATTI, Maria Raquel. Miotto. Aprendizagem da docência a partir da prática: modelos de formação em disputa. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v. 8, n. 27, 2022. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/2707/2659>.

FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? 8a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez; 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *À sombra da mangueira*. 11ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. *Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica*. Pro-Posições Vol. 5 No. 3[15] novembro de 1994.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GIROUX, H. A. *Os Professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artes médicas. 1997.

GIROUX, H. A.; FIGUEIREDO, G. O. Por uma práxis radical na luta em defesa da democracia: desafios contemporâneos para a formação política e a educação crítica no século XXI. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 15, p. 1–25, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.14787.047. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14787>. Acesso em: 1 jul. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACEDO. Elizabeth; RANNIERY, Thiago. *Neoliberalismo, Subjetividade e Educação: interpelações da diferença*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 22: e1150, 2022.

MACEDO. Elizabeth. *BNCC e a Reforma do Ensino Médio*. COLETIVA | Dossiê nº 31 | Reforma do Ensino Médio | set.out.nov.dez. 2022.

MACEDO, Jussara Marques de. *Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação?* *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, p. 1239–1259, 2017.

MARTINS, André S. *A Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação"*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008

NASCENTE, Renata. Maria Moschen; YAMAZATO, M. O. Currículo, gestão e escola pública democrática (Orgs). Cultura, currículo e Gestão da educação. NASCENTE, Renata M.M.; CONTI, C.L.A.; LIMA, E.F. de. São Carlos: Pedro&João Editores, 2020. p. 77-95.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gestão participativa, Estado e democracia. In: _____. Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 117-169.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. A Natureza do Trabalho Pedagógico. R. Fac.Educ., São Paulo, v.19, n1, p109-109, jan/jun 1993.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. Cadernos de Pesquisa. v. 42, n. 146, p. 586-611, ago. 2012. ISSN 0100-1574. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/trabalhodocentenaescolafundamentalquestoescandentes.pdf>.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Poro Alegre: Artmed, 2001. SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: Uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 Ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 62, p. e23197, 2022. DOI: 10.5585/eccos.n62.23197. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23197>. Acesso em: 2 abr. 2024.

RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs. Bloch Editores, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. p.17-35. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno; Pérez Gómez A. L. Compreender e transformar o ensino. Tradução Ernani F. da Fonseca. Rosa. 3 Ed., Porto Alegre: Artimed,1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências Investigativas na Formação de Professores. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1697/1667>.

SÃO PAULO. Caderno do Gestor. Gestão do currículo na escola / Volume 1 / Zuleika de Felice Murrie. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO. Caderno do Gestor. Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral, 2014.

SÃO PAULO. Caderno do Professor. Tutoria Volume único 2021. Disponível em <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/Tutoria-1.pdf>

SÃO PAULO. Material do Educador: aulas do Projeto de Vida. Instituto de corresponsabilidade pela educação. 1º. E 2º anos do ensino médio. 1ª. Edição, 2016. <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/CADERNO-II-Aulas-Estruturadas-de-Projeto-de-Vida.compressed.pdf>

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista (Versão 1). São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2018. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2022/07/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Diretrizes Curriculares do Projeto de vida. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/Projeto%20de%20Vida/Diretrizes%20Curriculares%20Projeto%20de%20Vida%20Revisa%CC%83o_V1.pdf

SÃO PAULO. Diretrizes do Programa Ensino Integral, 2013.

SÃO PAULO. Resolução SE 76 de 7-11-2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual.

SÃO PAULO. Resolução SE 18 de 02/05/2019. Dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. Resolução SEDUC nº 71, de 08-12-2023. Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas

SÃO PAULO. Resolução SEDUC 37, de 1-6-2022. Dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa Ensino Integral – PEI para o ano de 2022.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.191. Instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral de 28 de dezembro de 2012.

SÃO PAULO. Lei Complementar Contratação de Pessoal N° 1.093/09. Instituiu a contratação de pessoal. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. Departamento de Planejamento e Normatização. Centro de Legislação de Pessoal e Normatização

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Projeto de Vida – Ensino Médio. Caderno do Aluno. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Estado. Secretaria da Educação. Projeto de Vida – Ensino Médio. Caderno do Professor. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Estado. Secretaria da Educação. Tutoria e Orientação de Estudos – São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Resolução SEDUC 37, de 1-6-2022. Dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa Ensino Integral – PEI para o ano de 2022.

SÃO PAULO. Resolução SEDUC 52, de 16-11-2023. 2023. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas.

SILVA. Tomas Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª Ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

SILVA. Tadeu, Tomas da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 2ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

TORO, Bernardo J. Educação para a Democracia. s/d.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante? Cadernos de Pesquisa, v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.