



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ANA VERALDI FAVACHO

**A EMPRESA NA ESCOLA: O PROJETO DE VIDA NO PROGRAMA ENSINO
INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO E A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE
DO ENSINO MÉDIO**

**CAMPINAS
2020**

ANA VERALDI FAVACHO

A EMPRESA NA ESCOLA: O PROJETO DE VIDA NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO E A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientador: Professor Doutor Evaldo Piolli

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA ANA VERALDI FAVACHO E ORIENTADA PELO PROF. DR. EVALDO PIOLLI.

CAMPINAS
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F277e Veraldi Favacho, Ana, 1991-
A empresa na escola : o projeto de vida no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo e a formação do estudante de ensino médio / Ana Veraldi Favacho. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Evaldo Piolli.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação integral. 2. Educação e trabalho. 3. Ensino médio. I. Piolli, Evaldo, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The company in school : the life project in the Integral Education Program of the State of São Paulo and the training of high school students

Palavras-chave em inglês:

Integral Education Program
Education and work
High school

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Evaldo Piolli [Orientador]
Carolina de Roig Catini
Bruno Chapadeiro Ribeiro
Mauro Sala

Data de defesa: 17-12-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-0491-9666>
- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/2437935170035238>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A EMPRESA NA ESCOLA: O PROJETO DE VIDA NO PROGRAMA ENSINO
INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO E A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE
DO ENSINO MÉDIO**

ANA VERALDI FAVACHO

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Evaldo Piolli – orientador
Prof. Dra. Carolina de Roig Catini
Prof. Dr. Bruno Chapadeiro Ribeiro
Prof. Dr. Mauro Sala

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

À minha mãe, que às vezes responde com bolinha de gude (quando a interjeição é cavalari).

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente aos que contribuíram para a realização da presente Dissertação. No momento de graves ataques à educação pública e tentativas de deslegitimação da ciência, é fundamental reiterar a importância da pesquisa.

Primeiramente, agradeço aos que vieram antes e que são minha referência, estrutura e afeto. Reverencio o conhecimento e carinho dos meus familiares, ribeirinhos amazônicos do baixo Tocantins (PA), migrantes, imigrantes, trabalhadoras e trabalhadores das periferias dos grandes centros urbanos, pescadores, professoras e professores.

Sou grata à minha mãe, Marisa Veraldi, professora da rede estadual de São Paulo, que sempre se organizou na luta por uma sociedade mais justa e pela educação libertária, mesmo com toda precarização, cavalaria e duplas, triplas jornadas. E aí de quem ousar falar em “vocação”.

À “Dona Rose do Zilda” (Ros Veraldi), minha avó, servente da limpeza e depois inspetora de alunos da E.E. Zilda Romeiro Pinto Moreira da Silva, minha primeira escola. Creio que todas nós aprendemos com ela sobre resistência e irreverência.

Ao meu pai, Josias Favacho, que na realidade do avesso do avesso se contrapôs me ensinando sobre igualdade e afeto, fosse através da militância ou do carimbó. E à minha irmã, Bárbara V. Favacho, com quem aprendi que o mundo é mais bonito quando não se está só.

Foram fundamentais nessa caminhada amigas/companheiras e companheiros de vida, Aline Coelho, Amanda Camargo, Bruna Altieri, Daniela Egger, Danielle Pires, Diego Ortiz, Douglas Silva, Fernando da Siqueira, Gabriel Furquim, Giulliane Brandão, José Henrique Torres, Kelly Regina da Silva, Mariana de Sousa Lima (Resistência), Mestre Topete (Valdicinei Ribeiro Lacerda), Monique Telecki, Nathalia Piton e Raquel Teixeira. Muito obrigada!

Agradeço também aos estudantes que construíram a greve de 2016 e conquistaram cotas étnico raciais na Unicamp, àqueles que mesmo criminalizados após esse processo seguiram na luta por uma Universidade que realmente cumpra seu fim público. Nesse sentido, devo destacar alguns nomes de figuras que estão

nos registros de processos administrativos institucionais, mas que não aparecem quando o nome da Universidade é reverenciado por sua política antirracista. São estudantes que foram criminalizados por se organizarem politicamente e/ou não hesitaram em ser testemunhas contra essa perseguição política, Aleph Naldi, Bruno Ribeiro, Carolina Bonomi, Fábio Eduardo Matias da Siqueira, Guilherme Montenegro, Lucas Marques, Milena Tibúrcio, Taina Aparecida e Teófilo Reis. Trata de conquista coletiva e há diversos outros nomes a serem citados, porém destaco estes pela constância nesses processos que duraram até 2019.

Também não posso deixar de relatar a importância do Programa Estágio Docente C, da Faculdade de Educação, bem como do Serviço de Assistência Psicológica e Psiquiátrica ao Estudante – SAPPE, e suas Psicólogas e Psiquiatras.

Agradeço ao Prof. Dr. Evaldo Piolli, pelos debates desde a época da licenciatura, por seu apoio constante e orientação compromissada, bem como ao Núcleo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividade (NETSS) da Faculdade de Educação e seus membros, pelas leituras, conversas, contrapontos e sínteses.

Na figura de Cláudia dos Reis, agradeço à Secretária de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, que foi fundamental para orientação, encaminhamento e continuidade da presente dissertação.

Por fim, agradeço aos professores que compuseram a banca de qualificação, Prof. Dr. Bruno Chapadeiro e Prof. Dr. Eduardo Giroto, esse momento trouxe ponderações necessárias e auxiliou os rumos da escrita.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

O presente trabalho busca analisar as políticas para a escola em tempo integral no Ensino Médio e sua relação com o mundo do trabalho após a reestruturação produtiva do Capital, com base nas trajetórias histórica e legal das tentativas de implantação desse modelo de ensino no Brasil. Indaga-se como a questão do trabalho desenvolve-se na escola, com foco no estudante do Ensino Médio e nos chamados *Projetos de Vida* a partir de demandas do Capital no contexto da acumulação flexível. Para tal, estuda o Programa Ensino Integral (uma tentativa de aperfeiçoamento do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, instituído pelo decreto nº 57.571/2011), da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, e a proposta e concepção de *Projeto de Vida* por ele elencadas.

Palavras-chave: Programa Ensino Integral; Projeto de Vida; Trabalho e Educação; Ensino Médio.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the policies for full-time education in High School and its relation with the world of work after the productive restructuring of Capital, based on the historical and legal trajectories of attempts to implement this teaching model in Brazil. It is asked how the issue of work develops at school, with a focus on High School students and the so-called *Life Project* based on the demands of Capital in the context of flexible accumulation. For this analysis, this work studies the Integral Education Program (an attempt to improve the São Paulo Commitment – Education Program, instituted by Decree nº 57.571/2011), of the Secretariat of Education of the State of São Paulo, and the proposal and conception of *Life Project* listed by it.

Key-words: Integral Education Program; Life Project; Work and Education; High School.

RESUMEN

Este trabajo busca analizar las políticas para la escuela en tiempo integral en la enseñanza media y su relación con el mundo del trabajo luego de la reestructuración productiva del Capital, con base en la trayectoria histórica y legal de los intentos de implementación de ese modelo de enseñanza en Brasil. Se investiga sobre cómo la cuestión del trabajo se desarrolla en la escuela, con atención en el estudiante de la Educación Media y en los llamados *Proyectos de Vida* a partir de demandas del Capital en el contexto de acumulación flexible. Para tal, se estudia el Programa de Tiempo Completo (intento de mejora del Programa Educación – Compromiso de São Paulo, instituido por el decreto nº 57.571/2011), de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de São Paulo, y la propuesta y concepción del *Proyecto de Vida*, enumerada por él.

Palabras-clave: Programa de Tiempo Completo; Proyecto de Vida; Trabajo y Educación; Enseñanza Media.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Processo evolutivo de alinhamento permanente de todos os níveis de gestão da SEDUC-SP com o Programa Educação Compromisso de São Paulo.....	30
FIGURA 2 – Apostila de Gestão de Desempenho do PEI, atividade de corresponsabilidade	31
FIGURA 3 – Parceiros da Educação e políticas públicas educacionais com foco na melhoria da aprendizagem.....	33
FIGURA 4 – Enunciado de parcerias do Instituto Unibanco para impacto positivo na educação.....	34
FIGURA 5 – Curso do Instituto Unibanco direcionado à estados parceiros, para Liderança e Gestão escolar em tempos de crise.....	34
FIGURA 6 – Grade Curricular do novo Ensino Médio Diurno do Estado de São Paulo, segundo a Resolução 66	39
FIGURA 7 – Site do PEI divulga jornada ampliada e diversificada em tempo e currículo...	40
FIGURA 8 – Níveis e Metas da formação do corpo gestor do PEI	49
FIGURA 9 – Atividade identidade e bandeira pessoal. Disciplina de Projeto de Vida do PEI	53
FIGURA 10 – Atividade identidade e bandeira pessoal. Disciplina de Projeto de Vida do PEI.....	54
FIGURA 11 – Sumário do Modelo Pedagógico das diretrizes do PEI	82
FIGURA 12 – Motivos para transformar a educação segundo a Fundação Telefônica	92
FIGURA 13 – Aprendizagens fundamentais segundo os Quatro Pilares da Educação	94
FIGURA 14 – Sumário do Caderno do Aluno, apostila de Projeto de Vida.....	101
FIGURA 15 – Sumário do Caderno do Professor, apostila de Projeto de Vida	102
FIGURA 16 – Segunda página do sumário do Caderno do Professor, apostila de Projeto de Vida	103
FIGURA 17 – Folha de abertura da apostila de Mundo do Trabalho.....	104
FIGURA 18 – Apresentação da apostila de Mundo do Trabalho.....	105
FIGURA 19 – Sumário da apostila de Mundo do Trabalho	106
FIGURA 20 – Livro <i>Seja líder de si mesmo</i>	111
FIGURA 21 – Livro <i>Fora de Série</i>	112
FIGURA 22 – Livro <i>O Verdadeiro Poder</i>	114
FIGURA 23 – Livro <i>Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes</i>	116
FIGURA 24 – Folha de rosto da apostila da disciplina de Projeto de Vida/Mundo do Trabalho	118
FIGURA 25 – Diagrama das relações do atendente	121
FIGURA 26 – Esquema das Competências	126
FIGURA 27 – Atividade da apostila da disciplina de Projeto de Vida. <i>O que é ser jovem?</i>	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DIT – Divisão Internacional do Trabalho
DOSP – Diário Oficial de São Paulo
EC – Emenda Constitucional
EAD – Ensino à Distância
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FMI – Fundo Monetário Internacional
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PEI – Programa de Ensino Integral
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL – Projeto de Lei
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSL – Partido Social Liberal

PT – Partido dos Trabalhadores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SDE – Secretaria de Desenvolvimento Econômico

SEDUC – Secretaria da Educação

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

TPE – Todos Pela Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – ELEMENTOS DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL	28
1.1 Elementos das mudanças no trabalho	28
1.2 Formação do sujeito	44
CAPÍTULO 2 – VIDA PENSADA PELA EMPRESA, ESCOLA PENSADA PARA A VIDA	57
2.1 Empresariado e Vida na Educação	57
2.2 Contexto Brasileiro	65
CAPÍTULO 3 – VIVENDO OU APRENDENDO... PROGRAMA ENSINO INTEGRAL E PROJETO DE VIDA	77
3.1 A estrutura e a organização do Programa Ensino Integral	77
3.2 O <i>Projeto de Vida</i>	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	150

INTRODUÇÃO

Projetos históricos para a educação passam pela disputa política e econômica a respeito da concepção de ensino, programa e currículo. Tais projetos ligam-se à criação de escolas específicas para o ensino propedêutico, ou técnico, pensado de maneira a facilitar a entrada no mundo do trabalho etc. e, como nessa sociedade se vende a força de trabalho, eles também dialogam com o tempo à disposição, de modo que o arranjo do que será feito nesse tempo está em pauta. Há, assim, projetos de escola em tempo integral e projetos de vida que vão abarcar as escolhas pessoais enquanto sujeito inserido no sistema de ensino, ou seja, enquanto estudante. E é nessa esfera que a proposição do *Projeto de Vida* no Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) vem a ser analisada junto às demandas formativas no contexto da acumulação flexível.

Há tempos a educação é encarada como elemento decisivo para o desenvolvimento econômico e é vista na qualidade de potencializadora do trabalho. Mészáros (2008) enfatiza a serventia da escola para fornecimento de “conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35), exposição também encontrada em Schultz (1973) e em Becker (1964) por meio da *Teoria do Capital Humano*, Capital incorporado na pessoa. Para os autores, a educação passa a ser vetor de destaque para subsídio e sustento desse Capital ao mobilizar conhecimentos e habilidades, facilitando o condicionamento de saberes e a condução da vida para a produção.

O alinhamento do saber com a força produtiva na sociedade moderna e a conversão de ciência em potência material e meio de produção adquirem cada vez mais importância. Especialmente após a reestruturação produtiva, passando a demandar da escola um alargamento e uma capitulação não apenas de maior tempo de dedicação ao ensino, mas também de abrangência de encargos e funções para além do pedagógico, apresentando aquilo que teóricos como Saviani (2011) conceituam enquanto *hipertrofia da escola*. E essa abrangência e magnitude de papéis e responsabilidades da escola tornou-se projeto na maioria dos países que, como o Brasil, se apresentam com pretensões

desenvolvimentistas para o enquadramento nos novos contornos que a economia internacional demanda da produção.

Portanto, a presente pesquisa faz-se necessária para que as produções acadêmicas, formulações e reflexões educacionais no âmbito público atentem-se em referido movimento, com base na observação de projetos e políticas públicas já existentes e implementadas, como é o caso do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), e o que elas refletem e significam na formação dos estudantes e nos anseios do mundo do trabalho.

A temática da Escola em Tempo Integral no Brasil tem expressões teóricas e empíricas, cuja tentativa de implantação em diversas regiões acontece desde a década de 1950, por ser vista como uma estratégia genuína para melhoria da educação. “Até a década de 1990 tivemos no Brasil sete experiências emblemáticas de implantação da escola de tempo integral” (MILITÃO; KILL, 2015, p. 977).

A escolha política mencionada pode ser observada em documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cujo art. 34º define a jornada escolar como pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, com projeções de ampliação progressiva para implementação de ensino em tempo integral em sala de aula.

Dessa forma, o ideário de Educação Integral ligado aos princípios republicanos e humanísticos se metamorfoseia naquilo que se conhece por Escola Integral, ou Escola em Tempo Integral, um reflexo da hipertrofia da escola (SAVIANI, 2011), que sustenta as bases do Capital Humano enquanto expressão de mercado e visa a formação científica para eficácia produtiva. Tal modelo de formação é foco dos financiamentos e projetos educacionais no mundo neoliberal, mas atinge os países periféricos do mundo capitalista, ditos subdesenvolvidos.

No caso do Brasil, é oferecido financiamento diferenciado para as matrículas em tempo integral, com duração igual ou superior a sete horas diárias, como dispõe a lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB). Sob a ótica de que a melhoria da aprendizagem é ladeada necessariamente pelo tempo de permanência de estudantes na escola, o Governo

Federal passou a fomentar e a oferecer Escola Integral por meio do Programa Mais Educação, direcionado às crianças, aos adolescentes e aos jovens matriculados em escola básica.

É na seara da “pedagogização generalizada das relações sociais”, como bem coloca Christian Laval em seu livro *A escola não é uma empresa – o neoliberalismo em ataque ao ensino público* (Laval, 2004), que se apresentam os atuais projetos de Escola Integral de âmbito nacional e regional, incluindo o referencial apontado como campo de estudo na presente pesquisa: a escola de Ensino Médio do estado de São Paulo, onde vem sendo implantado o PEI, com parcerias com a iniciativa privada.

E é nesse espectro que o estudante, foco desta análise, é capacitado enquanto empreendedor, na figura do cliente-consumidor, e não mais como cidadão e referência clássica de trabalhador. Essa capacitação se expande enquanto objetivo de vida e é realizada por modelo de escola como *empresa aprendiz*, conforme aponta Laval (2004) acerca do novo papel da escola enquanto produtora de serviços, inserida no contexto das organizações flexíveis, da pulverização das instituições estáveis e da subordinação às inovações e resultados gerenciados e balanceados conforme o objetivo de atendimento de ranqueamentos e indicadores econômicos internacionais.

Observa-se a centralidade da mobilização de conhecimentos e habilidades, com foco nos objetivos e metas para a vida dos estudantes, formalizados nos denominados Projetos de Vida, presentes nas mais recentes formulações e programas da rede estadual de ensino, posteriores ao PEI, que também têm como pilar a jornada expandida. Referidas formulações dialogam com o novo currículo do Ensino Médio, aprovado em agosto de 2020 no estado de São Paulo, o primeiro da Federação a regulamentar a chamada reforma do Ensino Médio: uma política nacional que segue as diretrizes da nova Base Nacional Comum Curricular, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2018.

Esse movimento estadual segue a Resolução 66 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de 9 de dezembro de 2019, que estabelece as diretrizes da organização do currículo do ensino fundamental e ensino médio no estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2019). Na resolução, o Projeto de Vida aparece na parte diversificada que, junto aos componentes da BNCC, compõe a

matriz curricular. Essa disposição acompanha desdobramentos já traçados pelo PEI e hoje se reformula via *Programa Inova Educação*, parceria da SEDUC-SP com o Instituto Ayrton Senna, em busca de:

[...] soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação para que sejam replicáveis em escala. (INSTITUTO AYRTON SENNA, s.d., s.p.).

Além disso, liga-se ao novo currículo pelo oferecimento de novas oportunidades aos estudantes, tendo como uma das frentes a formulação de Projetos de Vida, bem como pela formação docente ofertada pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" – – EFAPE, outro braço do programa Inova Educação.

Além de criar três novos componentes curriculares, o Inova Educação aumentou a quantidade de aulas por dia letivo com a promoção de cinco novos tempos por semana: dois tempos para Projeto de Vida e Eletivas e um tempo para Tecnologia e Inovação (SÃO PAULO, 2020).

Ante o exposto, é essencial a análise do desenvolvimento dos textos legais e dos projetos que garantem ampliação da implementação da Escola Integral, diversificação do currículo focada em carreira, projeto de vida, buscando sua universalização. Soma-se a isso, o estudo de teóricos da educação, trabalho e relações sociais, que faz-se essencial para o entendimento da atual expressão dessas políticas, sua confluência de demandas internacionais e nacionais, relações entre o empresariado e a cooperação com secretarias estaduais de ensino e sua reverberação prática nas escolas e na vida dos estudantes de Ensino Médio.

Objetivos

O objeto geral da pesquisa é a concepção do *Projeto de Vida* no PEI, enfocando o estudante de Ensino Médio que está inserido nesse programa, observando a relação de tal inserção e o direcionamento do estudante para o mundo do trabalho, através, por exemplo, dos planos de carreira traçados no ambiente escolar. O objetivo é analisar a política de *Ensino Integral*, sua

ferramenta *Projeto de Vida*, bem como o que hoje se apresenta nos projetos de educação enquanto tal, e seu reflexo na introdução dos jovens no mundo do trabalho e em uma educação subordinada ao Capital. Visando compreender a relação entre a proposição do *Projeto de Vida* no PEI e as demandas formativas no contexto da acumulação flexível.

A pesquisa considera que há distinção entre a conceituação clássica de *Educação Integral*, ligada ao Humanismo, e aquilo que hoje se aplica como *Escola em Tempo Integral*, que pressupõe um projeto de sociedade ligado ao atendimento de demandas produtivas. Demandas estas transformadas em metas de políticas educacionais, como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE) que elenca, em seu 6º objetivo, oferecer educação em tempo integral para educação básica em, no mínimo, 50% das escolas públicas.

A averiguação de como a aliança trabalho-estudo se insere, na prática, no ambiente escolar, passa pela análise do referido programa que está em andamento no estado de São Paulo, tendo sido este criado pela SEDUC-SP “[c]om intuito de difundir, na rede de ensino do Estado de São Paulo, modelos de gestão escolar voltados para melhoria dos resultados educacionais” (SEDUC-SP, 2014a, p. 6). O PEI surge, portanto, como forma de expansão e, segundo seus documentos, aperfeiçoamento do *Programa Educação – Compromisso de São Paulo*, instituído pelo decreto nº 57.571/2011, para “lançar bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério” (SEDUC-SP, 2014a, p. 6)

O PEI, que sustenta suas perspectivas nos arts. 34 e 87 da LDB, propõe-se a sintonizar as políticas educacionais com os acordos e avanços da Carta Constitucional de 1988, diretrizes da ONU e aquilo que se espera do jovem do século XXI (como observável logo na apresentação do programa). Afinal, “as ações na sociedade contemporânea devam ser asseguradas, tanto na perspectiva quantitativa (educação para todos) quanto na referência qualitativa (desenvolvimento de todas as dimensões de formação do educando)” (SEDUC-SP, 2014a, p. 11).

Para o cumprimento do alinhamento às gestões empenhadas no desenvolvimento quantitativo e qualitativo, o PEI elenca como basilar aquilo que denomina *Protagonismo Juvenil*, tomando-o por princípio educativo, por materialização prática das inovações de conteúdo, método e gestão, encarando o

estudante como sujeito e objeto, definindo-o enquanto ator principal e solucionador de demandas. É nesse campo que se insere o *Projeto de Vida*, como centralidade do dito protagonismo, ligado às realizações humanas e sonhos projetados pelos alunos.

Inserido no desenrolar do Modelo Pedagógico do PEI, dividido entre Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão do Ensino Integral, o *Projeto de Vida* surge como possibilidade de intervenção dos estudantes na escolha e no delinear de seus futuros, junto às orientações do corpo docente que também disporá de dedicação integral. Assim, para além da centralidade do *Projeto de Vida*, são perceptíveis a centralidade e a responsabilidade das decisões dos estudantes quanto a rumos e etapas, sucessos e insucessos, apresentados de diferentes formas na análise qualitativa e quantitativa do modelo de gestão esmiuçado no Título IV do documento de Diretrizes, com base nas metas, prazos, estratégias e indicadores.

Hipóteses e Problema de Pesquisa

A hipótese da presente dissertação é a de que há estreita relação entre a proposição do *Projeto de Vida* no PEI e as demandas do mercado no contexto da acumulação flexível. Para sustentá-la, foi eleito o seguinte problema de pesquisa: Qual é a relação entre a proposição do *Projeto de Vida* no PEI e a lógica do mundo do trabalho, junto às demandas formativas do capital, no contexto da acumulação flexível?

Visando melhor compreensão da problemática, foram analisadas a concepção de *Projeto de Vida* no PEI e a sua efetivação nas escolas, considerando os materiais e as aulas da disciplina, além da perspectiva e das expectativas dos alunos quanto aos desdobramentos na sua vida pessoal.

A partir do entendimento que tal política necessita de análise à luz do panorama internacional da educação e da reestruturação do mundo do trabalho, esta pesquisa busca embasar as indagações em bibliografias que fazem um estudo macro acerca da política educacional e suas expressões na localidade estudada e perpassam pela diferenciação entre os conceitos de Educação Integral e Escola Integral. Isso, por meio, por exemplo, do questionamento se a simples alteração do currículo para enquadramento nas metas e indicadores

internacionais, com foco no indivíduo apartado, que traça seus objetivos em planos de carreira dispostos na jornada estendida, diria respeito à “força real que se integra à situação histórica e social efetiva” (MÉSZÁROS, 2008), à visão de integralidade e complexidade da educação e dos estudantes, ou apenas a maior tempo de dedicação do estudante?

Há espaço neste projeto, erguido em parcerias com o empresariado, para os desenvolvimentos da integralidade e da complexidade de capacidades, *competências* e *habilidades*, que permeiam um ser social?

Busca-se observar as implicações desse arranjo de vetores nos projetos brasileiros voltados à educação, como é o caso do PEI e de sua proposta de *Projeto de Vida*, que atrela o supracitado *Protagonismo Juvenil* a práticas e a vivências baseadas em visão empreendedora e realizadora que trabalha potencialidades pessoais e sociais com base na autonomia que desenvolverá as competências próprias de cada sujeito.

As experiências pioneiras de implantação da escolarização de tempo Integral no Brasil relacionam-se às expressões internacionais de tentativas de abordagens no mesmo sentido, como parte dos panoramas e reflexos históricos da produção sobre a questão da educação e do encampar do “trabalho enquanto princípio educativo frente às novas tecnologias” (SAVIANI, 1989). Fazem-no dialogando com estudos bibliográficos de construções teóricas que analisam a conjuntura da educação e suas expressões políticas e econômicas mundiais, como as obras de Tanguy (1997); Laval (2004); Linhart (2007); Dardot e Laval (2016); Mézáros (2008); Catini (2018), entre outros.

Da mesma forma, a implantação da escolarização de tempo Integral relaciona as teorias aos embasamentos jurídicos legais acerca da Escola Integral, como os textos do ordenamento contemporâneo em sua totalidade, seus princípios e, especificamente, a Constituição Federal de 1988, em seus arts. 205, 206 e 227; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (lei nº 8.069/1990); a Lei de Diretrizes Bases – LDB/96 (lei nº 9.394/96), art. 34; o Plano Nacional da Educação – PNE I (lei nº 10.172/2001), Meta 21; o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (EC nº 53/06 e lei nº 11.494/2007); o Plano Municipal de Educação – PME (decreto nº 7.083/2010), art. 1º; o PNE II (lei nº 13.005/14), Meta 6; o Programa Mais Educação (portaria interministerial nº 17/2007 e decreto nº

7.083/10); o decreto nº 57.571/11, que instituiu o Programa Educação – Compromisso de São Paulo; a lei complementar nº 1.191/12 que institui o PEI – Programa Escola Integral, da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, o próprio PEI hoje expandido; Medida Provisória 746 de 2016; e a Nova Base Nacional Comum Curricular (lei nº 13. 415/2017), Resolução CNE/CP 2/2017, Resolução CNE/CEB 3/2018, Resolução CNE/CEB 4/2018, Indicação CEE 198/2020 e Deliberação CEE 186/2020.

A princípio, o aporte jurídico legal é delineador da base teórica que sustentará na presente pesquisa o entendimento da inserção do estudante do Ensino Médio e as relações de trabalho que o permeiam no projeto de Escola Integral, a fim de atingir melhor compreensão da complexidade do cenário atual. Para além desses textos, o trabalho dispõe de obras teóricas estruturadoras de conceitos que também fazem análise política e econômica desse quadro educacional.

Quanto à acumulação flexível, esta pesquisa percorre estudos referentes à variabilidade da demanda que tem como expressão a adaptabilidade do trabalhador, a necessidade de capacitação para a ocupação de diversos postos laborais. Observa-se, ainda, a exigência de mão de obra polivalente, instruída e fluida, que terá papel central no incremento, avanço e sucesso produtivo, quadro em que o trabalhador passa a ser, portanto, corresponsável pelos resultados, quando “O saber, ao mesmo tempo, passa a ser um Capital importante para as corporações” (HARVEY, 2008, p. 19).

Nesse sentido, para melhor compreensão dessa flexibilidade, a pesquisa realizou leitura da análise histórico-dialética do trabalho, esmiuçando a nova estruturação produtiva e entendendo as reverberações do Toyotismo. Dessa abordagem, que requer aprofundamento quanto ao impacto na identidade do trabalhador e em sua projeção de futuro (HELOANI, 2018), a análise se debruçou sobre seu envolvimento subjetivo, expresso em suas performances e busca pelo oferecimento de seu catálogo de potencialidades para alcance de metas – sendo a *performatividade*,¹ segundo Stephen Ball, mecanismo chave da gestão neoliberal, onde assumimos a responsabilidade de trabalhar duro para melhorarmos nossa produção (BALL, 2014).

¹ “Tal conceito se refere aos sistemas de gestão de desempenho e o que estes sistemas fazem na subjetividade dos que participam” (MESKO, 2018, p. 70).

Assim, no espaço anteriormente cercado por ordens, um sistema de regras e metas que dizem respeito às ações individuais passa disputar e compor a subjetividade daqueles que anteriormente faziam-se apenas subordinados, agora envolvidos com a mobilização de saberes, técnicas e competências – este sendo o conjunto de habilidades que a pessoa incorporou durante sua vida profissional e acadêmica. Ligada à Teoria do Capital Humano, trata-se da qualificação que o profissional adquire ao longo da vida.

Permeando modelos de empreendedorismo e gestão, esses atributos são analisados no contexto educacional à luz de estudos como os de Christian Laval, autor que discorre acerca dos atuais objetivos dos estabelecimentos de ensino ligados às competências úteis na vida profissional e o social voltado ao mundo do trabalho flexível. É no teor da primazia da individualização que nos deparamos com aquilo que Danièle Linhart cita como “força tranquila”, quando da conceituação das estratégias de gerenciamento enquanto “maneira voluntarista e unilateral de instaurar a paz social na empresa” (LINHART, 2007, p. 66).

Dessa forma, a leitura do PEI, que aponta para um modelo de gestão com parâmetros e controles de qualidade, objetiva indicadores de excelência em gestão, visão de futuro etc., se equipararia ao que Lucie Tanguy expressa enquanto aproximação escola-empresa, isto é, a mescla do local de produção de bens e serviços e do local de formação (TANGUY, 1997, p. 18). Esse modelo pode ser observado nas diretrizes que relacionam métodos educativos a resultados eficientes que superem as expectativas da comunidade e da família que, por serem corresponsáveis, investem na formação de estudantes que, em contrapartida, devem se dispor a administrar suas competências e habilidades e aplicá-las de forma produtiva e eficiente, reposicionando, de forma produtiva, os indicadores.

A estruturação revela-se por meio de cooperações de todos os tipos, revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, revisão da organização dos modos de transmissão dos saberes e suas devidas avaliações. Assim, assemelha-se ao que Tanguy (1997) aponta como racionalização instrumental, que desconsidera a produção de sentido de forma paradoxal e contraditória, pois o faz assumindo uma roupagem ou sob a justificativa justamente de que os conteúdos de ensino devem ser redefinidos focando objetivos de aperfeiçoamento de competências para produzir condições que deem sentido aos saberes. Dessa

forma, o trabalho prescrito taylorizado aliena desejos (LINHART, 2007, p. 38), e quando falamos de subjetividade e projeções, sonhos também são encampados.

Como aponta o próprio PEI, o *Projeto de Vida* trabalhará com os sonhos dos jovens que, segundo as diretrizes, serão encampados por meio do protagonismo do próprio jovem “de forma autônoma”. O Programa também demonstra haver estreita e necessária relação entre sonhos e responsabilidades. A responsabilidade, sob o discurso de autonomia, se traveste em auto responsabilização e individualizada, permeia a narrativa acerca das particularidades, competências e potencialidades,. Dessa forma, os jovens se tornam “parte da solução e não do problema em si” no cumprimento das exigências do novo mundo do trabalho, particularizando também a magnitude do insucesso.

Metodologia e Fontes

A presente dissertação é desenvolvida com base na adoção de procedimentos de investigação qualitativa (GODOY, 1995), sob observância das contradições internas da realidade e da própria pesquisa (LÖWY, 1991, p. 17). Para tanto, foram consideradas duas etapas: a primeira tratou de análise bibliográfica e documental, constituindo-se dos processos de leitura continuada, inspeção dos textos, levantamento de matérias veiculadas na imprensa, artigos, dossiês, legislação, e da configuração de fichamentos sistemáticos sobre o tema e sobre a bibliografia selecionada. A segunda diz respeito ao acompanhamento de aulas da disciplina de *Projeto de Vida* com observação das apostilas e do material do PEI.

Essa estruturação metodológica seguiu os critérios de pesquisa do Comitê de Ética em Pesquisa e teve aprovação integral em seu parecer, à luz dos documentos e relatórios exigidos.

Feito isso, teve andamento uma atividade de campo, cujo papel de suporte e complexificação foi cumprido. Esse procedimento atribuiu profundidade à análise qualitativa da pesquisa bibliográfica, tendo em vista a relevância da vivência dos estudantes e suas interações enquanto atores do programa em análise. Interações que não apenas agregam, mas também constituem e formulam conjuntamente a visão e abordagem da presente dissertação.

Para cumprir o propósito de investigar mais a fundo o andamento e desenvolvimento daquilo que o PEI conceitua enquanto *Projeto de Vida* no cotidiano e vivências dos estudantes, foi indispensável dispor dos recursos necessários para o bom acompanhamento das atividades de campo. O que, nesse caso, pressupôs a apresentação inicial da pesquisadora no espaço escolar para as turmas que seriam acompanhadas, interação e observação participativa, anotação sistemática em diário de campo, bem como acompanhamento do material didático fornecido.

É necessário mencionar que a pesquisadora havia consciência de que a coleta não se esgota no diário de campo. Este instrumento auxilia a compreensão, mas não se faz suficiente, porque a realidade é múltipla, diversa e complexa, e demanda diálogo com outras técnicas, para, como ressalta Elza Maria F. Falkembach, obter “coerência com o ‘corpo teórico conceitual e princípios metodológicos’” (FALKEMBACH, 1987, p. 3).

Portanto, pautado também na análise dialética que reúne um corpo de conceitos e proposições que permitem o conhecimento da realidade social pelas contradições da sua vida material e determinação desta sobre a vida social e sobre o pensar humano e tendo aí a sua dinamicidade. Da mesma forma, será também esse corpo teórico que permitirá a manutenção da coerência e concomitância entre a referida investigação e a ação (FALKEMBACH, 1987, p. 3).

Tratando-se de pesquisa qualitativa que se vale de coletas de dados obtidos por meio da interação com os participantes das aulas, professores, estudantes e a direção, o critério de seleção visa privilegiar o destaque de informações minuciosas sobre o tema específico abordado por nós, pesquisadora e orientador, nesta pesquisa. Desse modo, optou-se pelo acompanhamento das aulas de *Projeto de Vida* de jovens estudantes dos anos finais do Ensino Médio. Esse recorte se deu pelo fato que, legalmente, são considerados sujeitos que já podem ligar-se ao mundo do trabalho.

Considera-se o número de participantes da pesquisa o equivalente ao total de pessoas que frequentavam essas aulas, que compõem as duas únicas turmas dos dois anos finais na escola em questão, a saber, 70 estudantes. Os procedimentos de escolha são relativos ao objeto de pesquisa, isto é, o jovem estudante do Ensino médio e sua inserção no *Projeto de Vida* e Mundo do

Trabalho, sabendo que essas matérias se consolidam nos anos finais do Ensino Médio.

Foram observadas as aulas da disciplina *Projeto de Vida* dos estudantes da 2ª série do Ensino Médio e de estudantes da 3ª série do Ensino Médio que já vivenciam o desencadeamento curricular do *Projeto de Vida* e a síntese de sua essência nas disciplinas de Preparação para o Mundo do Trabalho e de Vida Acadêmica.

Os relatos percorridos nesta dissertação são frutos do tratamento de dados coletados por meio de anotação sistemática em caderno de campo. Os dados foram elicitados nas interações e na análise bibliográfica, durante as observações das aulas de *Projeto de Vida*, Mundo do Trabalho e Preparação Acadêmica.

O encaminhamento da dissertação se deu pela análise dos resultados obtidos e pelo diálogo com o aporte teórico conceitual, a imersão constante nos dados presentes em apostilas, bibliografia e em caderno de campo, as estatísticas da região, entrevistas e *sites* do empresariado e parceiros, e a observação de conceitos, práticas e valores. Após isso, os dados levantados foram justapostos, expondo convergências e contradições do material.

A presente dissertação é síntese da validade social de analisar de forma expandida a formulação dos Projetos de Vida para o Ensino Médio PEI do estado de São Paulo, política pública com reverberações locais, estaduais e nacionais. Para cumprir com seus objetivos, estruturar e elencar os resultados, a pesquisa foi redigida de modo a ser um percurso. Inicia-se com o esboço de um panorama da educação com formação para o mundo do trabalho, entendendo como se expressam na atualidade em diálogo com as políticas públicas e projetos para a vida da juventude, como é o caso do Projeto de Vida no PEI. Segue, observando a origem e reverberação desses projetos nas subjetividades, analisando os enfoques nas competências e habilidades.

Em consonância, o segundo capítulo estuda a imbricação da disposição trabalho e educação com as movimentações empresariais nos projetos internacionais e nacionais. Sobre tais movimentações é feita uma análise se elas criam indicadores e inserem-se na esfera pública por meio de programas e políticas de parcerias, incorporando sua visão de desenvolvimento, de educação e de sujeito.

Para encerrar, o terceiro capítulo é um aprofundamento na essência do PEI e do Projeto de Vida, abordados como expressões daquilo que a pesquisa desenha desde o primeiro capítulo, como reflexo da ótica de educação ligada à empresa, sendo o jovem e suas responsabilidades elencadas em projetos de vida similares a planos de carreira e empreendedorismo. Essa abordagem fica mais evidente com o estudo, também nesse capítulo, das apostilas e aulas das disciplinas de Projeto de Vida, acompanhadas na escola que foi Campo durante a pesquisa.

CAPÍTULO 1 – ELEMENTOS DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL

O tema abordado neste momento da pesquisa discorre sobre a estreita relação entre as mutações do mundo do trabalho e o advento da visão “tecnológica” do trabalho polivalente, com olhar para a crise estrutural do Capital e suas respostas de reestruturação, atravessando aquilo que se entende enquanto acumulação flexível e sua reverberação na formação do sujeito para enquadramento nesse modelo. Articula-se o *Projeto de Vida*, no Programa Ensino Integral (PEI), como exemplo de alteração profunda nas escolas a partir de novas relações de trabalho, expoente da educação para formação da subjetividade que serve às atuais demandas do Capital.

1.1 Elementos das mudanças no trabalho

De tempos em tempos, vem uma crise, que empurra milhares de trabalhadores e trabalhadoras para uma queda na "escuridão da miséria", e eles caem silenciosamente como um sedimento que se deposita no fundo da sociedade, elementos usados, inúteis, dos quais o Capital não pode retirar mais nenhuma seiva, lixo humano que é varrido com vassoura de ferro: contra eles ergue-se o braço da lei, da fome e do frio (LUXEMBURGO, 2006, p. 68-69 apud Catini, 2018, p.8).

Com a crise do modelo fordista-keynesiano, que vigorou nos países centrais dos anos 1950 até a década de 1970, e com o limite do endividamento dos Estados-Nação para a absorção dos excedentes de Capital e trabalho, houve a urgência de um novo modelo capaz de superar as crises. A acumulação flexível, como Harvey (2008) denomina, é caracterizada por novos aspectos menos rígidos da produção e do consumo, tendo dominância financeira fundamental.

Nesse contexto, a organização das empresas é modificada e submetida à lógica da financeirização. Toda sua gestão gira em torno da extração cada vez maior de mais-valia, com subsunção àqueles que detêm riqueza financeira, à lógica da proporção de dividendos para acionistas. Isso tem reflexos no trabalho, que é flexibilizado a fim de acompanhar esse movimento.

O novo modelo de acumulação tem como característica uma maior incorporação de conhecimento científico nos produtos, o que contrasta com a manufatura do Fordismo. Isso não significa que o modelo fordista tenha sido

abandonado, mas que foi transferido para regiões onde o custo da produção, sobretudo vinculado às questões trabalhistas, é menor - o que é conhecido por *Fordismo Periférico* (HARVEY, 2008).

Nesse campo, há um processo de internacionalização em que as próprias empresas alocam parte da cadeia produtiva de um determinado item para os lugares onde é mais barato e mais estratégico produzir. Há, portanto, uma dupla demanda da produção neste momento: de um lado, exige-se trabalhadores com alta formação, aptos para incorporar as tecnologias mais recentes e, de outro, trabalhadores flexíveis capazes de se adaptar às oscilações e a uma produção nos marcos de uma grande indústria da divisão do trabalho social fordista.

Esse ideal de homem flexível e trabalhador autônomo é símbolo da resposta “bem-sucedida” pós-crise econômica da década de 1970, que resultou na nova estruturação da produção, a sociedade japonesa toyotizada.

O fatiamento da produção e a fragmentação do chão de fábrica ladeiam o fim ou a degradação das legislações e dos regulamentos trabalhistas, pois a nova roupagem desvinculada, empreendedora e colaborativa ocupa o espaço da identificação com as categorias clássicas da classe trabalhadora. Assim, tornam-se nebulosas as relações e falseia-se a extinção de hierarquias e a abertura de maior espaço para “protagonismo” criativo, sendo o indivíduo “empresa de si” o trabalhador inserido no mundo flexível, de auto responsabilização maquiada de cooperativismo.

Para tanto, foram necessárias a alteração e a perda de direitos conquistados, denominada *flexibilização*, para que uma nova forma de relação, mais precária, passasse a ser aceita e se formalizasse de modo que o trabalho tomasse desenho polimorfo e que as regras implícitas se tornassem palatáveis, substituindo as antigas normas explícitas e rígidas. Tais medidas foram e são realizadas por meio de reformas ligadas a mudanças nas legislações trabalhistas e educacionais, diminuindo garantias sob o argumento de liberdade de escolha e autonomia.

A respeito das referidas mudanças, Antunes (2018) disserta:

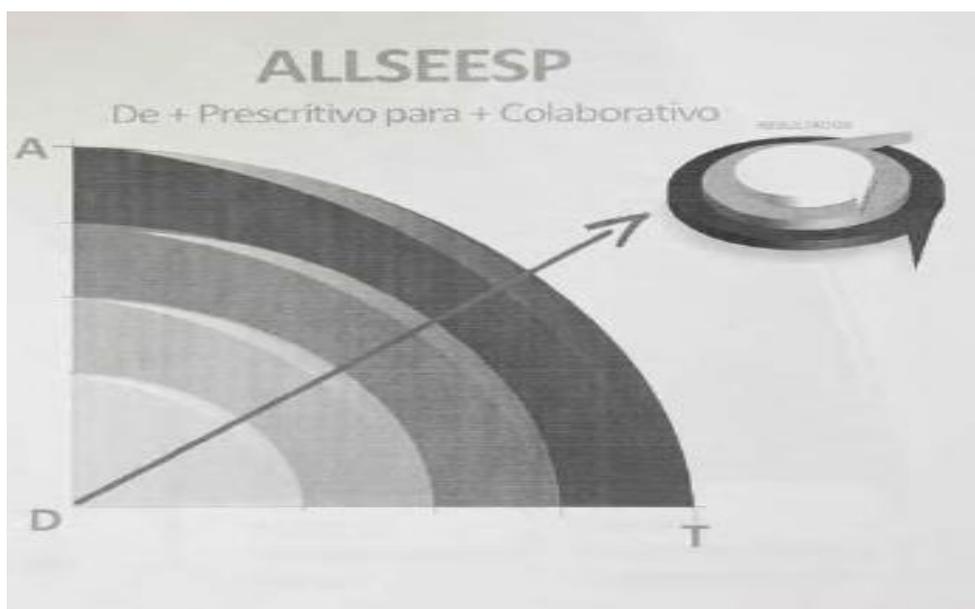
Nessa contextualidade, ampliam-se ainda mais os mecanismos de exploração, intensificação e precarização da classe trabalhadora, uma vez que a destruição dos direitos sociais - conquistados passa a ser uma imposição do sistema global do Capital em sua fase de hegemonia financeira (ANTUNES, 2018, p. 60).

Para sustentação dessa nova expressão, demanda-se uma visão mais sofisticada de enunciados de poder, refletindo necessariamente nos ideais pedagógicos para sua propagação e fixação da identidade individual do trabalhador com os valores da empresa.

Essas alterações podem ser observadas nas instituições de ensino, espaços de dissipação de ideais pedagógicos, onde é incorporado o novo proceder tanto do corpo gestor, na sua formação, bem como na dinâmica das relações com e entre estudantes, funcionários e toda a comunidade escolar. Esse movimento é acompanhado de alteração nas normas e formas de articulação interna das escolas e coexiste com mudanças na rede de ensino como um todo.

Um exemplo a ser trazido é o caso da rede estadual de ensino de São Paulo e a formação do corpo gestor do Programa Educação Compromisso de São Paulo, precursor do PEI. Um dos documentos de apoio à formação indica o objetivo de alteração do modelo de gestão prescritivo para o colaborativo e da apostila de orientação dos estudantes da disciplina de Gestão e Desempenho do *Projeto de Vida e Protagonismo* no PEI, que discorre acerca da autonomia e desenvolvimento próprio na agência da equipe na relação líder-liderado, em substituição à hierarquia clássica:

FIGURA 1 – Processo evolutivo de alinhamento permanente de todos os níveis de gestão da SEDUC-SP com o Programa Educação Compromisso de São Paulo



Fonte: SEDUC-SP (2014c, p. 18).

FIGURA 2 – Apostila de Gestão de Desempenho do PEI, atividade de corresponsabilidade



Gestão de desempenho

IMAGEM	NOME	AUTORES	DESCRIÇÃO
	MUITO ALÉM DA HIERARQUIA	PEDRO MANDELLI	Num cenário cada vez mais competitivo, o gestor precisa ter em sua equipe pessoas que façam acontecer e que sejam autônomas. Para isso, é preciso fazer um autodiagnóstico gerencial e transformar-se em um gestor além da hierarquia. Esse novo conceito, criado pelo renomado professor e consultor Pedro Mandelli, vai ajudá-lo a assumir o perfil de um gestor que valoriza as pessoas e os processos de desenvolvimento próprio e de seus subordinados, tendo como objetivo capacitar a equipe para que todos cresçam profissionalmente e entreguem os resultados. Em relação às edições anteriores, o autor procurou ampliar dois pontos-chave na gestão de pessoas: o primeiro diz respeito ao entendimento da relação líder-liderado, no qual aprimorou as ferramentas descritas nas edições anteriores a fim de aprofundar o processo. O segundo diz respeito ao alinhamento de comportamento em um time, cuja metodologia está mais consistente, com passo a passo para a execução. Tudo isso para você se tornar um líder além da hierarquia. Mãos à obra!

Fonte: SEDUC-SP (2014c, p. 120).

Esse caminho está cada vez mais ligado à lógica e às necessidades das empresas financeirizadas, que demandam de organizações qualificantes, focadas em habilidades e competências, a formação de trabalhadores adaptáveis ao cenário de flexibilização. Revela-se a estruturação por meio de cooperações de todos os tipos, revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, revisão da organização dos modos de transmissão e de avaliação dos saberes. Quadro semelhante aos apontados no referido estudo:

A redefinição dos conteúdos de ensino com base nas noções de objetivos e de competências é justificada pela necessidade de produzir as condições de atribuição de sentido aos saberes escolares e, paradoxalmente, certas fórmulas de sua execução fazem-na parecer uma racionalização de tipo instrumental criando obstáculo para produção de sentido (TANGUY, 1997, p. 32).

Observa-se a formulação e o desenvolvimento de um tipo particular de projeto de formação, ligado à construção e ao encaminhamento de determinados saberes para a vida de um segmento específico da juventude, que vai ocupar os postos do mundo do trabalho: a juventude da classe trabalhadora.

Como elucida Tanguy ao tratar das organizações qualificantes e das aprendizagens no trabalho:

[...] não se poderia subestimar o fato de que os discursos e as práticas sobre as organizações qualificantes, a primazia das competências, as aprendizagens no trabalho florescem em um período marcado por um conjunto de mudanças que vão da crise do emprego, da busca de uma maior flexibilidade, do recuo do sindicalismo e de sua perda de capacidade de mobilização coletiva à chegada de um maior número de diplomados no mercado de trabalho, à extensão instituída em setores em que, até os últimos anos, prevalecia uma aprendizagem no local de trabalho (TANGUY, 1997, p. 192).

Servindo exclusivamente à economia e inserindo-se no cenário de reestruturação produtiva, a educação é um dos grandes focos da disputa pelo setor público por parte do setor privado, sendo o poder de mando deste expresso nas medidas governamentais que diversificam o financiamento do sistema educativo, sob o pretexto da hipertrofia gerada pela burocracia, em nome da eficácia da democracia (LAVAL, 2004).

Esse movimento é justificado como o serviço do aumento da capacidade humana de domínio da natureza e busca do bem-estar social, por meio de ação autônoma e protagonismo dos trabalhadores e estudantes. Racionalização utilitarista, de aumento do saber do indivíduo para melhorar sua sorte, que levaria, conseqüentemente, ao desenvolvimento econômico.

Por essa razão, são introduzidos mecanismos de mercado e métodos de gestão inspirados na lógica da empresa, com abertura para grupos que se autointitulam *parceiros* da educação, reformadores empresariais. Para auxiliar a gestão, aprimorar a formação para o trabalho e tornar a educação mais eficiente, despontam Fundações e Instituições. Fusão de responsabilidade que fica

evidente, por exemplo, na cartilha de Introdução ao Mundo do Trabalho do Ensino Médio do PEI:

O Instituto Unibanco se dedica, desde 2006, à concepção de iniciativas que auxiliem os sistemas públicos de Ensino Médio a melhorar o desempenho de seus alunos a reduzir os indicadores de evasão. A metodologia Introdução ao Mundo do Trabalho insere-se nesse contexto. Os conteúdos foram desenvolvidos com o objetivo de preparar o jovem para uma inserção profissional qualificada, estimulando o interesse pelo estudo e pela escola (SEDUC-SP, 2014b, p. 7).

As três imagens a seguir representam algumas dessas parcerias que serão melhor aprofundadas em capítulo próprio. A primeira delas está presente no site dos Parceiros da Educação, que é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), sem fins lucrativos, parceira de diversos grupos empresariais e parte do programa precursor do PEI, o Educação Compromisso de São Paulo. A segunda e terceira imagens são do site do Instituto Unibanco, um dos parceiros do PEI, responsável pela apostila de Mundo do Trabalho, dentro da disciplina *Projeto de Vida*.

FIGURA 3 – Parceiros da Educação e políticas públicas educacionais com foco na melhoria da aprendizagem

Parcerias com escolas públicas e redes municipais de educação

São estabelecidas parcerias entre a sociedade civil, escolas e redes municipais. As parcerias são de médio e longo prazo com o principal objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Após diagnóstico inicial, são definidas e executadas **ações com o compromisso** de todas as partes – escolas, redes, Parceiros da Educação e parceiros. As ações desenvolvidas em parceria com as secretarias **fortalecem a implementação e sustentabilidade** de políticas públicas educacionais.

Fonte: Disponível em: <https://parceirosdaeducacao.org.br/as-parcerias/html>. Acesso em: 20 set. 2020.

FIGURA 4 – Enunciado de parcerias do Instituto Unibanco para impacto positivo na educação



PARCEIROS

O Instituto Unibanco acredita na força da colaboração para a melhoria da educação e trabalha em parceria com o Terceiro Setor, centros de pesquisa, universidades e outras instituições nessa construção. Através dessas parcerias, o Instituto apoia iniciativas e pessoas que possam causar impacto positivo na educação e na implantação de políticas públicas para a área. Conheça nossos parceiros:

Fonte: Disponível em: [https:// observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br.html](https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br.html). Acesso em: 20 set. 2020.

FIGURA 5 – Curso do Instituto Unibanco direcionado à estados parceiros, para Liderança e Gestão escolar em tempos de crise



28.10.2020 | [compartilhar](#)

Instituto Unibanco promove curso “Liderança e Gestão escolar em tempos de crise” para estados parceiros do programa Jovem de Futuro

Acontece Notícias

Fonte: Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 20 out. 2020.

Quando a empresa passa a cumprir papel qualificante, como reflexo da demanda de flexibilidade na produção, o saber, que passa a ser acumulado como capital, se alinha a estruturas também flexíveis de aprendizado. A variabilidade da demanda tem como expressão a adaptabilidade do trabalhador e a necessidade de capacitação para a ocupação de diversos postos laborais, observando-se a exigência de mão de obra polivalente, instruída e fluida, que terá papel central no incremento, avanço e sucesso produtivo. Neste quadro, o trabalhador passa a ser, portanto, corresponsável pelos resultados.

Permeando modelos de empreendedorismo e gestão, esses atributos são analisados no contexto educacional à luz de estudos como os de Laval:

A produção de competências úteis na vida profissional e social é hoje o objetivo dos estabelecimentos de ensino e a categoria pela qual todo o ensino possui sentido e direito de existir (LAVAL et al., 2012, s.p.).

Sob o discurso da demanda por competências que são alcançadas com investimento individual e numa educação multifacetada, degrada-se o trabalho. Suas regras e seus regulamentos são substituídos por forma de trabalho atípica, flexível e pulverizada, o que caminha lado a lado da alteração das matérias e da grade escolar, bem como do que se espera do estudante, que passa a ser relacionado única e exclusivamente a inserção no mundo do trabalho, individualizando e responsabilizando o sucesso ou insucesso. Tal postura dá aval para alterar as formas de contratação, diminuir os direitos trabalhistas, aumentar a exploração e transformar, tanto o estudante quanto o trabalhador, em empresa de si.

Sobre a ligação dos saberes, atividades de concepção e o trabalho no contexto da reestruturação produtiva, disserta Ricardo Antunes:

Podemos, portanto, ao concluir este Prefácio à 7ª edição, que, ao invés da substituição do trabalho pela ciência, ou ainda, da substituição da produção de valores pela esfera comunicacional, da substituição da produção pela informação, o que vem ocorrendo no mundo contemporâneo é uma maior inter-relação, maior interpenetração, entre as atividades produtivas e as improdutivas, entre as atividades fabris e de serviços, entre atividades laborativas e atividades de concepção, que se expandem no contexto da reestruturação produtiva do capital. Uma concepção ampliada de trabalho nos possibilita entender o papel que ele exerce na sociabilidade contemporânea, neste limiar do século que se inicia (ANTUNES, 2015, p. 5).

Nessa inter-relação, desenha-se o projeto para vida da juventude inserida na escola, com foco na ação individual, no protagonismo e na construção de subjetividade adaptável, assim como o trabalho. Sendo a escola em questão a escola pública, onde estuda quem venderá sua força de trabalho e que já durante a trajetória escolar está inserido no mercado, quando se enxerga a própria escola como uma empresa e os estudantes como colaboradores.

Referida função de protagonismo se expressa na educação, por exemplo, nas Diretrizes do PEI de São Paulo (que pretende ser expandido):

As ações propostas pelas metodologias associadas ao Modelo Pedagógico, todas pautadas pelo princípio do Protagonismo Juvenil, têm como objetivo formar jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivências durante o período escolar para que os próprios alunos possam buscar a realização de suas potencialidades pessoais e sociais como se desenham, ano a ano, nos seus respectivos Projetos de Vida (SEDUC-SP, 2014a, p. 17).

É nessa esfera que, com foco na qualidade, comparações e julgamentos ao invés de intervenções de direção dos desejos, como o do que seria uma vida bem-sucedida, alinham-se às demandas da empresa. A “Gestão Hands-off” se caracteriza “quando chegamos a querer para nós mesmos aquilo que querem de nós, quando o sentido moral de nossos desejos e de nós mesmos está alinhado com seus prazeres” (BALL, 2014).

Como já citado, a escola neoliberal aumenta a qualidade da força de trabalho sem aumentar impostos e reduz a despesa pública financiando setores privados que realizarão sua função de forma mais produtiva, diminuindo salários e direitos fundamentais, como os trabalhistas.

Atualmente, podemos observar as reformas trabalhistas e educacionais que vêm sendo implementadas no Brasil desde a redemocratização de forma tardia em relação a outros países do mundo e com especificidades relativas às disposições necessárias para o lugar de uma economia de terceiro mundo, como movimento natural do *desenvolvimento desigual e combinado*. Esse processo é desenvolvido desde meados da década de 1990 no Brasil, porém, com aceleração mais recente por meio de aprovação de mudanças sequenciais, como a Reforma

do Ensino Médio², o Ajuste Fiscal³, a Reforma Trabalhista⁴ a Reforma da Previdência⁵, entre outras.

Inseridas no mundo neoliberal, que enxerga a sociedade e as relações sociais como competitivas e individualistas, as reformas centram-se na produtividade e traçam um projeto de sociedade e de vida à luz da empresa. Nesse projeto está inserida a educação, cujos horizontes são traçados com base em indicadores, como os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)“Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil” (INEP, 2019)⁶, e os relatórios da Organização para Cooperação (OCDE), de modo que as escolas devem virar empresas restritas ao desempenho máximo do ensino.

Em junho de 2015, o Brasil e a OCDE assinaram um acordo de cooperação, que permitirá aprofundar e sistematizar o relacionamento bilateral. O acordo institucionaliza a participação brasileira em diversos foros da OCDE e estabelece mecanismos para a definição de linhas de trabalho futuras (BRASIL, 2019b, s.p.).

Os valores que passam a reger a educação são aqueles voltados à eficácia, em que a boa educação é aquela que propicia ao educando lograr boas notas em Matemática e Português, ou seja, habilidades cognitivas instrumentais e

² Lei 13.415/ 2017. “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”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

³ EC 95/2016. “Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

⁴ LEI Nº 13.467, de 13 de julho de 2017. “Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467. Acesso em: 20 set. 2020.

⁵ EC 103/2019. “Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 20 set. 2020.

coerentes com o pragmatismo demandado pelas operações genéricas do mercado instável e flutuante.

Um exemplo das atuais prioridades da educação no Brasil é a já citada Reforma do Ensino Médio, acompanhada da nova Base Nacional Comum Curricular⁷ (BNCC) e de mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁸ (LDB). O estado de São Paulo foi o primeiro da Federação a aprovar sua implementação, após a Resolução SE 66⁹ de 9/12/2019 e a Resolução de 03/08/2020, que homologa a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) 186/2020¹⁰, que fixa normativa sobre o Currículo Paulista para as redes privada e municipal do estado de São Paulo.

Em entrevista, os atuais Governador do estado, João Dória, e Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Rossieli Soares, comentam:

O Estado de São Paulo foi o primeiro a aprovar o novo currículo para o Ensino Médio. Serão 12 opções de cursos e caberá ao aluno escolher as disciplinas que ele mesmo se identifica. De acordo com o governador João Doria, esse novo modelo dialoga com a realidade atual da juventude, os prepara para viver em sociedade e enfrentar os desafios de um mercado de trabalho dinâmico. As normas serão implementadas de forma gradual a partir de 2021 na 1ª série do Ensino Médio – antigo 1º ano do colegial. De acordo com o secretário estadual da Educação, Rossieli Soraes, a reforma do Ensino Médio era uma vontade dos estudantes e também dos professores. Durante a pandemia foram realizados 6 mil seminários com mais de 70 mil profissionais e o documento foi construído coletivamente com base em consulta pública com quase 100 mil pessoas. Ainda segundo Rossieli, todos os componentes curriculares serão mantidos na formação geral básica e terão aprofundamento nos Itinerários Formativos escolhido por cada estudante (JOVEMPAN, 2020).

⁷ Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. “Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 20 set. 2020.

⁸ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

⁹ Resolução 66, SEDUC-SP. “Estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. O Secretário da Educação, considerando a necessidade de adequar as matrizes curriculares da educação básica às diretrizes educacionais nacionais e estaduais e às metas da política educacional”. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_2019.HTM?Time=19/03/2020%2010:11:56. Acesso em: 20 set. 2020.

¹⁰ Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/310663926/dosp-executivo-caderno-1-07-08-2020-pg-16?ref=feed>. Acesso em: 20 set. 2020.

Como pode ser observado no quadro que segue, extraído da própria resolução, Português e Matemática dispõem de maior carga horária, mais que o dobro das demais, e o currículo amplia-se com a parte diversificada trazida pela BNCC. Essa ampliação demanda maior carga horária e implementa o itinerário de Projeto de Vida.

FIGURA 6 – Grade Curricular do novo Ensino Médio Diurno do Estado de São Paulo, segundo a Resolução 66

ÁREAS DE CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			TOTAL DE AULAS	
			1º	2º	3º		
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	5	5	5	600	
		LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2	2	2	240	
		ARTE	2	2	2	240	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240	
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	5	5	600	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	QUÍMICA	2	2	2	240	
		FÍSICA	2	2	2	240	
		BIOLOGIA	2	2	2	240	
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	2	2	240	
		GEOGRAFIA	2	2	2	240	
		FILOSOFIA	2	2	2	240	
		SOCIOLOGIA	2	2	2	240	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			30	30	30	3.600
	PARTE DIVERSIFICADA	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240	
ELETIVAS		2	2	2	240		
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO		1	1	1	120		
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			5	5	5	600	
TOTAL GERAL DE AULAS			35	35	35	4.200	

Fonte: Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_2019.HTM?Time=19/03/2020%2010:11:56. Acesso em: 20 set. 2020.

Aqui notamos a ideia de *hipertrofia* da escola (SAVIANI, 2011), tal qual observamos antes. O aumento da jornada é uma das expressões disso, o que faz com que a escola amplie sua esfera de intervenção e responsabilidades para além da educação. Essa expansão é incentivada, por exemplo, na LDB:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1990).

O PEI segue essa premissa de ampliação do tempo na escola, dando continuidade, inclusive, a articulações já previstas pelo programa que foi seu antecessor, a Educação em Tempo Integral (SEDUC-SP, 2012). O programa também apresenta escopo que vem a ser reforçado e expandido para a rede com a parte diversificada do currículo: o Projeto de Vida, agora a cargo do programa Inova Educação (SÃO PAULO, 2020).

Como pode ser observado na figura que segue, veiculada no site do PEI:

FIGURA 7 – Site do PEI divulga jornada ampliada e diversificada em tempo e currículo



Programas garantem jornada ampliada de estudo aos alunos da rede estadual de SP

A Educação conta com diversos programas com o objetivo de oferecer ao jovem uma jornada ampliada de estudos. A Educação conta com dois modelos que fazem parte do Ensino Integral do Estado de São Paulo: Escolas de Tempo Integral (ETI) e Novo Modelo de Escola de Tempo Integral (PEI).

Escolas de Tempo Integral (ETI)

Mais de 48 mil estudantes são atendidos pelas 226 Escolas de Tempo Integral (ETI), que oferecem, no contraturno das aulas regulares, atividades esportivas e culturais.

Programa de Ensino Integral (PEI)

O PEI, ou o Novo Modelo de Escola de Tempo Integral, está presente em 308 escolas. A jornada dos estudantes é de até nove horas e meia, incluindo três refeições diárias. Na matriz curricular, os alunos têm orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida. Além das disciplinas obrigatórias, eles contam também com disciplinas eletivas, que são escolhidas de acordo com seu objetivo.

Fonte: SEDUC-SP (2012).

Bem como na citação seguinte, extraída do documento do Plano Estratégico 2019 - 2021 de Educação para o século XXI (SEDUC-SP, 2019):

O programa traz inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas a vocações, desejos e realidades de cada um, promovam o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes, reduzam a evasão escolar, melhorem o clima nas escolas, fortaleçam a ação dos professores e criem novos vínculos com os estudantes, a fim de promover uma educação integral. As inovações curriculares consistem na inserção dos componentes de Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas na matriz curricular. Para isso, o tempo de aula será aumentado de 5h para 5h15min por turno e o número de aulas diárias de 6 para 7, com alteração da duração das aulas de 50 para 45 minutos. Serão cinco novos tempos por semana, sendo dois para Projeto de Vida, dois para Eletivas e um para Tecnologia. As mudanças têm como objetivo trazer mais sentido para a escola e engajar os estudantes, promovendo a aprendizagem de todos por meio de uma educação integral que trabalhe as competências para o século XXI (SEDUC-SP, 2019, p. 23).

Metas de trabalho e de habilidades e competências a serem desenvolvidas na escola desencadeiam a intensificação do ritmo de trabalho e alavancam o discurso hiper-responsabilizador do insucesso. Pesquisas recentes relacionadas a setores mais dinâmicos da economia capitalista evidenciam que, ao passo que o ritmo de trabalho é intensificado para que seja possível lidar com conteúdos mais elaborados, provenientes da qualificação, esses conteúdos não são incorporados (HELOANI, 2018). Ou seja, o alarde do desemprego e do subdesenvolvimento baseados na falta de mão de obra qualificada perde seu fundamento, ainda que ele se mantenha hegemônico.

Assim, amplia-se o contingente da classe trabalhadora:

Em Portugal, essas lutas se tornaram emblemáticas. Em março de 2011, explodiu o descontentamento da “geração à rasca” [...] Na Espanha, na mesma década, eclodiu o movimento dos jovens em luta contra as altíssimas taxas de desemprego e a completa ausência de perspectiva de vida. Estudando ou não, esses jovens se mantinham como sérios candidatos ao desemprego ou, na melhor das hipóteses, ao trabalho precário. A geração Ni-Ni, *ni estuda, ni trabaja* [nem estuda, nem trabalha], indicou a dimensão da tragédia social que assolou a juventude espanhola, desencadeando o importante movimento de indignados. (ANTUNES, 2018, p. 56-57).

O discurso do desemprego por falta de vontade de trabalhar ou estudar não condiz, assim, com a realidade, como apontam estatísticas do DIEESE sobre o 3º trimestre de 2018:

A maior parte dos chamados nem-nem não está na ociosidade. Na verdade, está procurando trabalho, lidando com afazeres domésticos (casa, filhos ou parentes) ou realizando cursos não regulares. Apenas 8% dos jovens não estavam envolvidos nessas atividades (DIEESE, 2018, p. 2).

Contudo, como se observa até o presente momento desta dissertação, é necessário que se crie um cenário com duas imagens em contraposição da juventude: a folgada e desempregada *versus* a trabalhadora esforçada e polivalente, que sabe explorar suas potencialidades e se adéqua ao mercado e até mesmo à supressão de direitos e à jornada extensa. Imagem trazida, por exemplo, na seguinte descrição de programa de ensino integral presente nas Diretrizes do Pacto pela Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA, 2014):

No Ensino Médio, a meta é ampliar a oferta de Educação Integral nos próximos anos para 50 escolas com um modelo que associa as metodologias do ProEMI/JF – Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro. Parceria entre a Seduc – Pará e o Instituto Unibanco, o programa estimula propostas curriculares inovadoras de conteúdo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea. Atendendo uma geração que poderia estar fadada ao nem, nem – nem estuda, nem trabalha, metodologias como a Entre Jovens atua na recuperação de conteúdos em português e matemática. Enquanto isso, a iniciativa do Estudar Vale a Pena combate a evasão escolar ao mesmo tempo em que inicia o jovem no mundo do trabalho por meio do Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (SEDUC-PA, 2014, p.1.).

Nesta direção, Laval (2004) aponta que a escola começa a sofrer um esvaziamento de seus fundamentos humanísticos, como a emancipação social. O novo ideal de formação humana relaciona-se com a concepção de um indivíduo essencialmente privado, consumidor e também como recurso humano a serviço da economia. Tal perspectiva transforma a educação em um bem de consumo, em um produto, uma *commodity*. “Consumidores”, inseridos em um contexto de supervalorização do capital, os indivíduos passam a procurar os “serviços” educacionais a fim de aumentar seu Capital Humano, que possibilite um bom posicionamento social (LAVAL, 2004).

Há um diagnóstico geral que a escola é ultrapassada, não tem rendimento e que a gestão escolar não ajuda os jovens a se sentirem interessantes; estes, pouco incentivados a serem protagonistas. E ainda, a retórica da crise legitima os discursos de bloqueio do e no investimento estatal na educação e, como já não haveria o que fazer para aumentá-lo, deve-se torná-lo mais eficaz. A empresa se encarregaria, então, de rentabilizar a escola sob o discurso salvador que desgarraria a escola pública da burocracia, suposta responsável pelos maus resultados.

De modo que novo projeto de desenvolvimento, de educação e de vida circunda os ideais privados, porém agenciados pelo Estado, que se baliza pelos horizontes das agências internacionais, como Banco Mundial, que encoraja a formação mais rentável, eficaz e moderna, reduzindo os custos educativos por meio do desenvolvimento de um sistema de escolas privadas em países pobres.

Milhões de jovens estudantes de países de renda baixa e média enfrentam a perspectiva de oportunidade perdida e salários mais baixos mais tarde na vida porque suas escolas de ensino fundamental e médio não os estão educando para serem bem-sucedidos na vida. Ao alertar para uma “crise de aprendizagem” na educação global, um novo relatório do Banco Mundial afirma que a escolarização sem aprendizagem não foi apenas uma oportunidade de desenvolvimento perdida, mas também uma grande injustiça para as crianças e jovens do mundo inteiro. (BANCO MUNDIAL, 2017).

Como já mencionado, é cumprindo a difusão de mesmo ideal e visando aos indicadores da OCDE que a educação, por meio de políticas públicas oriundas de visões economicistas e instrumentais da pedagogia, que passam a servir única e exclusivamente aos indicadores de qualidade elencados pelo mercado, torna-se braço fundamental para o direcionamento das subjetividades, como projeto de vidas.

No contexto da implementação do acordo de cooperação com a OCDE de 2015, o Brasil solicitou em 2017 adesão aos “Códigos de Liberalização de Movimento de Capital e de Operações Correntes Intangíveis da OCDE”. Os Códigos de Liberalização são um dos principais documentos do arcabouço normativo da OCDE. A aceitação do Brasil como um membro dos Códigos significaria o reconhecimento internacional dos esforços recentes do governo brasileiro de promover um ambiente aberto, estável e atraente para investimentos estrangeiros. (BRASIL, 2019b, s.p.).

Assim, quanto aos rumos da educação e sua ligação com projetos neoliberais, vale mencionar a visão de Antônio Gramsci acerca da ciência e sua relação com a ideologia: "A ciência é também ela uma superestrutura [...] Que a ciência seja uma superestrutura é demonstrado pelo fato de que ela apresentou períodos inteiros de eclipse, afastada por uma ideologia dominante, sobretudo a religião" (GRAMSCI, 2005, p. 49). E ainda: "[...] A ciência não se apresenta jamais como uma noção objetiva, ela aparece sempre revestida de uma ideologia e concretamente é ciência a união do fato objetivo e das hipóteses que superem o mero fato objetivo" (GRAMSCI, 2005, p. 167).

A compreensão desse contexto em que a pedagogia das competências tem se inserido e alterado as finalidades e a forma da escola, importa enquanto questionamento a respeito da investida neoliberal nos sistemas educativos. Não no sentido de retomada da escola republicana excludente, mas para analisar o esvaziamento e bloqueio da forma inalienável de emancipação humana que se dá também pela transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados. De modo que referida investida tem influência direta na construção de projeto para a vida humana e imposição de forma única de existência.

1.2 Formação do sujeito

Apesar de a perda dos direitos atuais causar horror pela legalização da violência contra trabalhadores e trabalhadoras, que tem significado na prática, não causa espanto aos que vivenciam o processo histórico com a percepção de que civilização e barbárie são dois lados da mesma moeda num modo de vida presidido pelo capital (CATINI, 2018, p. 8).

Apesar da aparente pluralidade da expressão da subjetividade trazida pela democracia liberal, a racionalidade neoliberal homogeneiza a existência do ser humano em torno da empresa, sendo o sujeito empresarial a representação da mais nova forma de apropriação da subjetividade. A integralidade humana, a existência e saberes são incorporados a ideários de êxito da empresa, como se as vísceras dos seres fossem parte dela.

Como já esboçado, tal projeto trata de identificação do sujeito com a empresa, absorvendo seus objetivos, metas etc., por meio da apropriação de desejos individuais. A maximização do capital humano vai além da formação clássica para o mundo do trabalho, pois “com o desenvolvimento do capitalismo financeiro o Ego de cada indivíduo tornou-se um capital que é preciso fazer frutificar” (GAULEJAC, 2007, p. 177), sendo esse projeto uma proposição de vida em si, pessoalizado, com grande centralidade em valores de eficácia e no ato contínuo de aprendizagem centrada no desenvolvimento e potencialização de competências e habilidades que aparentemente dizem respeito a diversas esferas do ser e da vida.

Para melhor entender os direcionamentos da formação de tal subjetividade, deve-se observar a individualização do sucesso ou insucesso, compreender a origem da noção de competências e como firmar essa ideia passa

por incorporá-la à educação. Historicamente, a noção de competências surge nos meios empresariais e se difunde segundo lógicas normativas a outros campos. Do ponto de vista do Capital, essa lógica procura atender uma demanda de um novo regime de acumulação, denominada por Harvey (2008) como acumulação flexível.

Ao entrar no universo da empresa, o termo se transforma de algo universal para uma gama de características incorporadas na pessoa. Sobretudo nos altos escalões das empresas, as competências, agora no plural, passam a significar o conjunto de habilidades que a pessoa incorporou durante sua vida profissional e acadêmica. Atrelada a Teoria do Capital Humano¹¹, trata-se da qualificação que o profissional adquire ao longo da vida.

Sendo Capital Humano, um Capital que é incorporado na pessoa, significa, então, um conjunto de habilidades, destrezas, aptidões e competências capazes de gerar renda. A educação, neste sentido, seria um meio de crescimento deste capital, uma forma de investimento análoga ao Capital imobilizado, mas que, segundo Schultz (1973), é muito mais rentável.

Sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no Capital Humano, sob a forma de **habilidades** adquiridas na escola. Existem numerosos investimentos no Capital Humano e as cifras tornam-se elevadas. Pode-se dizer, na verdade, que a capacidade produtiva do trabalho é, predominantemente, um meio de produção produzido. Nós “produzimos”, assim, a nós mesmos e, neste sentido, os “recursos humanos” são uma consequência de investimentos entre os quais a instrução é da maior importância (SCHULTZ, 1973, p. 25, grifos nossos).

O surgimento da lógica das competências se dá no contexto de estreitamento da economia e da educação, sendo o foco no desempenho e alcance de indicadores econômicos que visem ao desenvolvimento o único ou mais importante objetivo da educação, segundo essa visão. Assim, impõe-se aos sistemas escolares pela predominância do discurso da produtividade (TANGUY, 1997), devendo a educação ser útil à vida profissional, “[...] a produção de competências úteis na vida profissional e social é hoje o objetivo dos estabelecimentos de ensino e a categoria pela qual todo o ensino possui sentido e direito de existir” (LAVAL, 2004.).

¹¹ A teoria do Capital Humano nasceu para explicar o crescimento das nações no período de opulência, entretanto, passadas algumas décadas, serviu de base fundamental para estudos da área da administração empresarial que mudou radicalmente a configuração do trabalho e causou forte influência na educação (LAVAL, 2004).

Não se trata, contudo, de utilitarismo clássico, pois aqui as pessoas são chamadas a saber com foco no crescimento individual e bem-estar coletivo, não só o do “patrão”, mas o da empresa, que se confunde com o ser em objetivos e métodos, ladeando o desejo — instrumentos mais próximos (superior imediato), contínuos (avaliações continuadas) (HELOANI, 2018).

A educação e a mídia estão sendo requisitadas a assumir um papel determinante na difusão deste novo modelo humano genérico. As grandes organizações internacionais e intergovernamentais, aproximadamente vinte ou trinta anos mais tarde [da elaboração dessas teorias], representarão um papel poderoso de incentivo nesse sentido. É relevante constatar que a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, sem fazer referência explícita ao lugar de elaboração deste discurso sobre o indivíduo-empresa universal, se tornaram transmissores poderosos, fazendo, por exemplo, da formação do espírito empresarial uma prioridade dos sistemas educativos nos países ocidentais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 241).

A educação e a mídia estão sendo requisitadas a assumir um papel determinante na difusão deste novo modelo humano genérico. As grandes organizações internacionais e intergovernamentais, aproximadamente vinte ou trinta anos mais tarde [da elaboração dessas teorias], representarão um papel poderoso de incentivo nesse sentido. É relevante constatar que a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, sem fazer referência explícita ao lugar de elaboração deste discurso sobre o indivíduo-empresa universal, se tornaram transmissores poderosos, fazendo, por exemplo, da formação do espírito empresarial uma prioridade dos sistemas educativos nos países ocidentais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 241).

Na França, mais especificamente, esta perspectiva adentra aos sistemas escolares durante a mobilização nacional pelo debate acerca do currículo comum. Na época, a escola tradicional já recebia as críticas de sua suposta falência ou crise frente às demandas da sociedade. Por outro lado, estudos como os de Bourdieu mostravam que a escola republicana, ao concentrar sua atividade de ensino nos conhecimentos tradicionais, reproduzia as desigualdades iniciais dos indivíduos (TANGUY, 1997).

Naquele momento, a ideia das competências já se encontrava conformada nas empresas e, ainda em processo inicial, na formação técnica. Como esta era destinada aos pobres, havia a ideia de que a universalização da

pedagogia das competências poderia atender melhor ao propósito democratizante do que a forma tradicional. Nesse sentido, essa lógica adentrou mais pela negativa da escola tradicional do que pela afirmação de um conceito (TANGUY, 1997).

Essa lógica se forma com base em um discurso empirista, em uma concepção de suposta relação entre causa e efeito, marcando sua carência de cientificismo. Ao inserir-se na escola, surge um choque de epistemologias entre esta lógica, que é criada na empresa, e a escola, com sua estrutura formal do conhecimento tradicional.

Em resumo, esse modelo pedagógico fundado na prevalência atribuída ao método, aos instrumentos, à medida, ou seja, mais geralmente, em uma tecnologia intelectual que apresenta formalmente o caráter de ciência, sustenta-se de fato em um conjunto de ideias, crenças e valores que não são reconhecidos como tais por estarem demasiadamente impregnados de relativismo e de arbitrariedade para uma instituição que se representa ancorada na racionalidade e no universal (TANGUY, 1997, p. 53).

Ao adentrar na educação, a epistemologia que sustenta a perspectiva se ancora mais no senso comum do que na ciência. Ainda que haja “ciências” que procurem legitimá-las, a exemplo da psicologia prática, as “evidências” são as que conformam este modelo. Os testes padronizados, criados para avaliar as competências, criam uma relação quase paradoxal deste cenário: educa-se pelas competências porque os testes as avaliam, avaliam-se as competências porque a educação deve ensiná-las.

Dessa forma, tal teoria, que passou a ser largamente aceita pela sociedade no geral, provocou grandes mudanças na educação. Órgãos econômicos, que anteriormente não se preocupavam com a educação, começaram a definir pautas para as escolas e universidades e a avaliar a qualidade desta educação e sua capacidade de gerar Capital Humano a serviço da economia. Entre tais órgãos, os mais emblemáticos são o Banco Mundial, a OCDE e o Fórum Econômico Mundial.

No caso do Brasil, essa lógica se apresenta em brechas da LDB de 1996 relativas à educação profissional, com finalidades do Ensino Médio inicialmente ligadas ao “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (antigo art. 36, par. 1, inc. I), mas é na atual

Reforma do Ensino Médio que se consolida. Por meio, por exemplo de revogação do referido inciso e incorporação dos seguintes dizeres: “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017a, s.p.).

A educação segue existindo como espaço de disputa, contudo, o projeto que mais ganha espaço na lógica neoliberal é o modelo dos reformadores empresariais. E, assim como nas demais reformas, e na mais recente reforma trabalhista no Brasil, há necessidade na flexibilização dos direitos para que se adeque a nova gestão, a troca de normas por regras, de mando por autocontrole, na criação de subjetividade de autoconhecimento e hiper-responsabilização.

No caso da reforma educacional, há a flexibilização das normas internas da escola, das grades, dos ideais e da gestão. São exemplos recentes a implementação de reforma do Ensino Médio no estado de São Paulo, o PEI, a priorização de indicadores, o ensino focado no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), e no cumprimento de metas da OCDE.

Também por meio de políticas públicas e legislações, essa nova disposição se constitui como projeto voltado à eficácia de resultados por meio do protagonismo:

Escola deve ser formadora de cidadãos éticos, aptos a administrar suas competências e habilidades; eficiente nos processos, métodos e técnicas; eficaz nos resultados, superando a expectativa da comunidade, tendo o estudante como protagonista da construção de seu Projeto de Vida e os pais, como educadores familiares e parceiros, conscientes de suas responsabilidades na formação de seus filhos. A comunidade escolar e os parceiros comprometidos com a melhoria da qualidade da educação determinam outra premissa importante, a corresponsabilidade que é mais um fator de sucesso escolar pelo envolvimento e comprometimento de todos os agentes para a melhoria dos resultados da escola (SEDUC-SP, 2014a, p. 38).

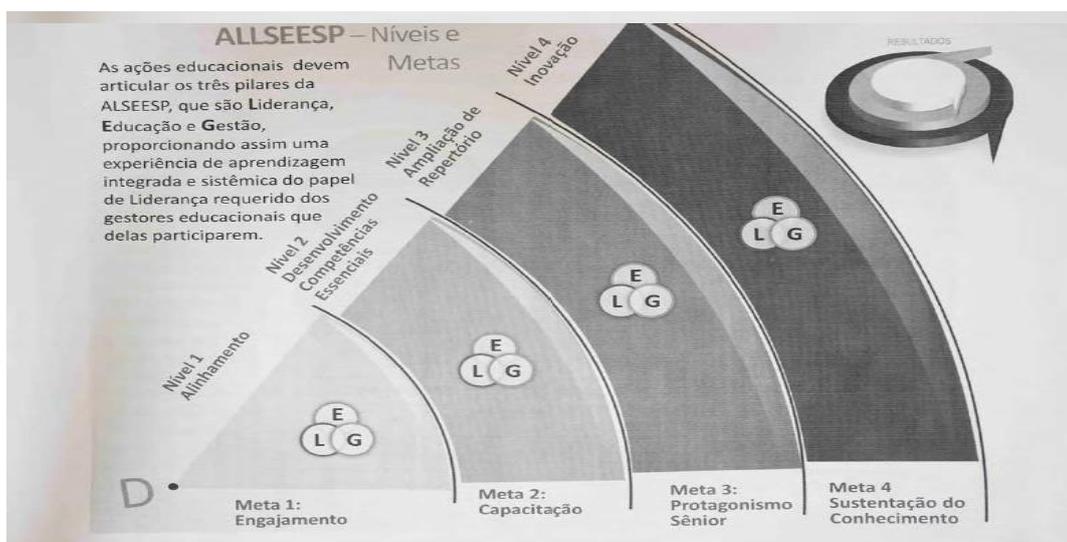
Esse movimento nacional e internacional é atravessando por modelo gerencialista, em que se prioriza diversos saberes práticos que têm como função modelar comportamentos, orientar processos de decisão, estabelecer procedimentos e normas de funcionamento, com reflexos diretos na educação e formação.

Nesse sentido, Heloani (2018) ressalta o foco das reformas voltado às atividades cognitivas instrumentais ligadas às operações genéricas do mercado flutuante:

[...] reformadores empresariais, para os quais a boa educação é aquela que propicia ao educando lograr boas notas em matemática, português e ciências, ou seja, habilidades cognitivas instrumentais e coerentes com o pragmatismo demandado pelas operações genéricas do mercado instável e flutuante (HELOANI, 2018, p. 173).

O que pode ser observado, por exemplo, na formação do corpo gestor do PEI, focada em percursos escalonados em níveis que avançam de acordo com metas ligadas à liderança, alinhamento e engajamento, desenvolvimento de competências essenciais e capacitação, ampliação de repertório e protagonismo sênior, inovação e sustentação de conhecimento:

FIGURA 8 – Níveis e Metas da formação do corpo gestor do PEI



Fonte: SEDUC-SP (2014c, p. 18).

A respeito da gestão gerencialista e da carga individualista que a busca pelo crescimento ao longo da vida carrega, com fins em vantagens sociais, Pioli e Souza dialogam com Laval:

As novas práticas da gestão gerencialista fomentam a transformação do homem em capital humano e flexível. O capital humano é “um bem privado proporcionando uma remuneração ao indivíduo que o tem”, sendo estrita e extremamente individualista: “o indivíduo possui recursos próprios que ele vai tentar fazer crescer ao longo de sua existência (eterno aprendiz que aprende ao longo de toda a vida) para aumentar sua produtividade, sua renda e suas vantagens sociais” (LAVAL, 2004, p. 27. Parênteses nosso; SOUZA; PIOLLI, 2020, p. 325).

Assim, como sujeito do próprio destino, autônomo, que escolheria a totalidade de sua vida, o trabalhador “empoderado” expressa desejos – que parecem seus, por estarem ligados ao destaque individual dentro da empresa, mas que garantem o cumprimento de metas e exponencial lucratividade. Também traça seu próprio plano de carreira ou, assim como no PEI, o seu *Projeto de Vida*, para, governando a si, destacar-se dentro de uma sociedade competitiva que deve reconhecer seu valor. Assumindo, dessa forma, os riscos e responsabilidades, sendo a ele também atribuído o fracasso.

Uma das características da competência que vale a pena ressaltar é que ela produz uma maior individualização das relações sociais, mina a solidariedade e o companheirismo entre os trabalhadores, é indiferente aos direitos sociais, gera o isolacionismo e o individualismo nos indivíduos e deteriora o percurso profissional do trabalhador. “O empregador compra, sobretudo, um ‘capital humano’, uma ‘personalidade global’ combinando uma qualificação profissional *stricto sensu*, um comportamento adaptado à empresa flexível, um gosto pelo risco e pela inovação, um engajamento máximo na empresa etc.” (LAVAL, 2004, p. 57 *apud* SOUZA; PIOLLI, 2020, p. 327).

A instabilidade do cenário que demanda flexibilidade é o que guia a necessidade constante de aprendizagem e tem consonância com o uso de noções vagas que podem ser moldadas de acordo com o interesse de quem as veicula. Porém, como aponta Tanguy (1997):

Os usos que são feitos da noção de competências não permitem uma definição conclusiva. Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. O caráter polimorfo dessa noção é o ponto essencial de nossa investigação; é necessário reconhecer que a plasticidade desse termo é um elemento da força social que reveste e das ideias que veicula (TANGUY, 1997, p. 16).

Estão em disputa valores humanos *versus* valores da eficácia, na chamada “crise na ética do Capital”, onde, como apontado no capítulo anterior, há a desintegração da identidade de classe dos trabalhadores, desintegração

também, segundo Laval (2004), do estudante e da escola. O estudante figura, então, enquanto cliente consumidor da empresa que passa a ser a escola. Assim, a tecnologia humana passa a ser produto de marca. E o Capital Humano passa a ser a referência de empreendedorismo e escolhas de custo benefício.

Esse investimento é reflexo de uma visão de ser humano que não tem como alterar o mundo global, mas altera a si com responsabilidade infinita, hiper-responsabilidade, ou, como podemos observar na nova tendência de flexibilização e alteração dos direitos trabalhistas, o trabalhador como pessoa jurídica, não mais como empregado, já que o empenho e as ordens partem de si. O trabalhador passa a ser essa pessoa que, coincidentemente, tem os mesmos desejos que a empresa, pois aparentemente se beneficia de seu êxito, não apenas por seus lucros, mas principalmente pelo destaque individual e ocupação de postos de ser excepcional.

A respeito da visão do indivíduo como parte do mercado, que vaga a mercê das oscilações do mundo do trabalho no contexto neoliberal, Freitas (2018) disserta:

Neste caminho, o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo. Empurrado pelas alterações nas regras das relações trabalhistas, o livre mercado passa a ser a única possibilidade de que ele exercite a sua “liberdade” de ser bem-sucedido – em confronto com seus semelhantes – sem interferência do Estado (e dos sindicatos). Ao eliminar direitos sociais, transformando-os em “serviços a serem adquiridos”, o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário – exatamente por contar com proteção social do Estado (p. ex. saúde, educação, previdência, leis trabalhistas). Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado (FREITAS, 2018, p. 24).

Essa nova fase expressa um poder relacionado à mobilização de desejos. Não é mais apenas o retorno financeiro do salário ao final do mês, mas também a necessidade de reconhecimento enquanto ser único e indispensável; aquele que caminha certo rumo às metas, pois soube expressar suas potencialidades naturais e competências através de esforço próprio. Desse modo, as etapas e metas refletem a ideia de processos contínuos, de aprendizagem, de valorização – estes, por si, sendo o sentido da vida, não um final ou uma meta última, mas sim a procura constante.

Permeado por valores internalizados que passam a ser o estandarte de sua importância e liderança como colaborador, que se realizará pessoalmente, já que suas funções se mimetizaram totalmente nos objetivos de sua vida e da empresa. Além de constituir nova forma de apropriação da subjetividade a disposição de competências, habilidades e diversos saberes práticos que têm como função modelar comportamentos, orientar processos de decisão, estabelecer procedimentos e normas de funcionamento, gerando o denominado “sujeito empresarial”.

Tal forma de sujeição torna-se eficaz ao se apropriar da integralidade da alma humana, sendo violenta ao limitar enquanto diz expandir; homogeneizando seres humanos como mercadoria, enquanto afirma valorizar o diferencial. Não havendo mais o mando direto de outrem, mas sim a própria bandeira e autofiscalização, naquilo que passa a subjetivar como ideal próprio.

Forma de condução da subjetividade que pode ser encontrada em algumas das atividades de Projeto de Vida do PEI, pautadas na criação de bandeira pessoal, atrelada a características próprias, seleção de qualidades e estabelecimento de metas. Como o que se apresenta na figura a seguir, que trata de atividade da apostila da disciplina de Projeto de Vida do primeiro ano do Ensino Médio.

FIGURA 9 – Atividade identidade e bandeira pessoal. Disciplina de Projeto de Vida do PEI

Atividade 4 – Identidade: criando a bandeira pessoal

Habilidades: simbolizar características pessoais; desenvolver a autopercepção.

Recursos necessários: imagem da bandeira do Brasil; papel sulfite; canetas coloridas; folha com seis divisões; Diário de Práticas e Vivências.

Número de aulas: 2



Figuras 1 e 2.

Você pode começar a atividade explicando que a bandeira nacional tem um significado importante para a história de um país, das pessoas, da cultura e dos povos. Proponha, então, uma pesquisa sobre o significado dos símbolos da bandeira do Brasil.

Na bandeira do Brasil, o retângulo verde representa as matas e florestas do país; o losango amarelo, o ouro; e a esfera azul, o céu estrelado. Dentro da esfera, há 27 estrelas que simbolizam os 26 Estados e o Distrito Federal, e, no centro dela, uma faixa branca com a inscrição "Ordem e progresso".

Pergunte aos alunos: *Seria possível fazer uma bandeira que identificasse uma pessoa, do mesmo jeito que a bandeira do Brasil representa o país? Como seria uma bandeira pessoal? Como simbolizar as habilidades e qualidades pessoais e quais elementos deveriam estar presentes nessa bandeira? É importante conversar com eles sobre a necessidade do autoconhecimento e de momentos de reflexão a esse respeito.*

FIGURA 10 – Atividade identidade e bandeira pessoal. Disciplina de Projeto de Vida do PEI



PROJETO DE VIDA – ENSINO MÉDIO

Agora, é hora de criar a **bandeira pessoal**. O primeiro passo para isso é que cada aluno reflita sobre as seguintes perguntas:

- ① *Qual é sua melhor qualidade?*
- ① *O que gostaria de mudar em você?*
- ① *O que mais valoriza na vida?*
- ① *Em qual atividade você se considera muito bom?*
- ① *Quais aspectos marcaram sua história de vida?*
- ① *Como você se vê no futuro?*

Convide-os, então, a **desenhar a bandeira pessoal**. Explique que ela deve ter seis espaços, um para cada pergunta. Sugira que cada aluno organize inicialmente um rascunho, dividindo uma folha de sulfite em seis partes, e que responda, nessas partes, a todas as perguntas, por meio de desenhos ou símbolos. Os alunos também podem escolher imagens que representem aspectos e valores importantes em sua vida, assim como escrever uma palavra, uma frase.

Fonte: SEDUC-SP (2014e, p. 21).

Apesar de no mundo moderno a subjetividade e a existência, inclusive como cidadão, perpassarem as relações de trabalho e incorporação no mundo laboral, a nova fase do desenvolvimento do Capital dispensa que tal incorporação se dê através de ordens e imposições, pelo contrário, o engajamento se dá com base na identidade, o que não demanda ordens, já que a empresa passa a ser parte do ser. A empresa pós-fordista dispõe de formas de controle indiretas que figuram ao lado do discurso da autonomia, sustentando a implementação de regras que não parecem ser impostas, mas sim recebidas e até mesmo criadas pelos próprios trabalhadores. Dessa forma, imerso na ideia de escolha e protagonismo, o sujeito vê-se empenhado em atingir os objetivos da empresa, que, em verdade, passam a ser intrinsecamente os seus.

Souza e Piolli (2020) evidenciam que essa fusão é alcançada através de manipulação da subjetividade, sedução ladeada por discurso da competitividade e oscilação econômica:

Para isso, precisarão investir nos estudos de manipulação da subjetividade (desejos, sentimentos, energia psíquica, criatividade, imaginação, afetividade etc.) do trabalhador, obtendo sua subsunção e exploração consentidas e consensuais. Na verdade, há um refinamento desse processo de sedução e ludibriar, reforçado pelo discurso da competitividade econômica mundial e pelas perdas dos direitos e da proteção social dos trabalhadores. Procura-se seduzir os indivíduos garantindo sua galvanização pelos segredos do sucesso, da satisfação dos desejos, dos resultados, do desempenho eficaz, da competitividade e da concorrência, de modo que fiquem cada vez mais fascinados por acrobacias do “aprender a aprender” do que por conteúdos. No mundo do mercado e dos negócios, o essencial é ser pragmático e guiar-se por boas práticas, e não por teorias (SOUZA; PIOLLI, 2020, p. 321).

A competitividade pede que mecanismos de destaque e adaptação sejam mobilizados e, em um mundo “flexível”, isso diz respeito ao preparo de um indivíduo multifacetado, com iniciativa e potencial de criação, já que a economia é dinâmica e os postos de trabalho são raros e indefinidos. Essa transformação contínua do “indivíduo competente e competitivo”, como projeto para uma vida toda de eterno aprimoramento, projeção futura e maximização de Capital Humano, é relatada por Dardot e Laval (2016):

Trata-se do indivíduo competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo **trabalhar a si mesmo** com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz. O que distingue esse sujeito é o próprio processo de aprimoramento que ele realiza sobre si mesmo, levando-o a melhorar incessantemente seus resultados e seus desempenhos. Os novos paradigmas que englobam tanto o mercado de trabalho como o da educação e da formação, “formação por toda a vida” (**hmg life training**) e “empregabilidade”, são modalidades estratégicas significativas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333).

A avaliação é a orientação da conduta do bom desempenho e dos rumos do investimento individual, verificando a validade das ferramentas e, ainda, no caso da educação, a competência do avaliador. Valorando aquilo que se diz ser único de cada ser, diferencial, dentro das potencialidades de habilidades úteis. A existência, útil ou não, é contabilizada em uma *subjetivação contábil* (LAVAL, 2004). Cada ação e comportamento faz parte de um processo que busca resultados úteis, não havendo fim neles mesmos. O que é único é, portanto, valorado por sua particularidade em si, mas sim pelo reflexo dessa característica no desempenho que pode sempre ser aprimorado:

Mediante a teoria da competência, o comportamento deve ser entendido como meio para um fim e não como fim em si mesmo, o que significa que “pessoas competentes são aquelas que podem criar resultados valiosos sem o uso excessivo de comportamentos dispendiosos” (GILBERT, 1978, p. 17), porque o que realmente importa é a performance, o desempenho e estes podem e devem ser reforçados através de premiação. As deficiências no desempenho, portanto, podem ser corrigidas e aperfeiçoadas pelo sistema de gestão (GILBERT, 1978, p. 76 *apud* SOUZA; PIOLLI, 2020, p. 323).

A lógica das competências é sustentada por três raciocínios: i) revelação empírica: as coisas mudaram, o sistema de produção é novo; ii) refutação ao passado: não pode mais ser como era antes, a educação do passado era ruim, ultrapassada; e iii) reviravolta metodológica: não mais ancorada na ciência, porta um caráter relativista. Esse último raciocínio se consolida relativista, pois a noção de competência, forjada na prática, carece de uma universalidade, ou seja, uma competência criada para determinada ação pode não servir para outras. Portanto, no contexto de reestruturação do Capital, a formação do modelo de acumulação flexível alavancou a relação da economia e da educação, produzindo na convergência de teorias econômicas uma racionalidade que abre caminhos para a conformação da pedagogia das competências e modelação de novo tipo de subjetividade construída por grupo particular, sendo o neoliberalismo instrumento de criação de acordo com as oscilações político econômicas.

CAPÍTULO 2 – VIDA PENSADA PELA EMPRESA, ESCOLA PENSADA PARA A VIDA

Nunca fomos tão educados e, no entanto, nunca fomos tão privados de formação. E o que poderia parecer uma contradição absurda é, na verdade, apenas o resultado da captura da forma e da função da educação pelo progresso do capital (CATINI, 2018, p. 33).

O presente capítulo busca discorrer acerca da construção de uma educação permeada pelo mercado, em financiamento e em ideais. Objetiva apresentar os caminhos que levaram a essa aproximação naturalizada como parte da vida, bem como elucidar o atual quadro de fusão endógena¹². Para tanto, observa as relações do mercado e de políticas nacionais e internacionais, apresentando o decorrer das últimas investidas do empresariado no estado de São Paulo, onde se encontra implementado o PEI, desencadeado a partir do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, transpassando a interferência do setor econômico nessa política pública.

2.1 Empresariado e Vida na Educação

Como já exposto, há tempos a seara educacional cerca-se de discursos *otimizantes* vinculados à produtividade, por sua ligação histórica com mundo do trabalho e responsabilização pelo desenvolvimento econômico, de modo que a projeção dos sentidos da educação passa a ter forte vínculo com o imaginário de progresso do capital. “Tudo isso ocorre para uma concentração e centralização de capitais que coloca nas mãos de grandes conglomerados empresariais o controle da produção e reprodução de diversos momentos da vida social, incluindo a educação” (CATINI, 2018, p. 11).

Acompanhando essa perspectiva de “progresso”, o avanço do neoliberalismo estandardiza a necessidade de descentralização de “tarefas públicas” do controle do Estado e transferência de tais responsabilidades para a esfera privada, sob a retórica da eficácia desta frente à morosidade e deficiência

¹² [...] processos que configuram, no ambiente educativo, em diferentes níveis, práticas, métodos e modelos que sujeitam a todos que condicionam o cotidiano escolar ao funcionamento próprio de uma empresa privada, sob os ditames do alcance da qualidade, da eficiência e da eficácia. Em suma, essa forma de privatização oculta sua “face”, já que é implementada por dentro via práticas e modelos de gestão, de forma complementar às tradicionais ações de privatização dos aparelhos públicos dos Estados nacionais (MESKO, 2018, p. 15).

da burocracia estatal. Em âmbito educacional “De modo geral, na escola neoliberal, todas as contradições de tipo econômico e social são supostas sobrepujáveis se são colocadas nos postos de comando, não mais o qualitativo, não mais a despesa, mas a eficácia” (LAVAL, 2004, p. 300).

Junto a isso, proliferam-se descréditos e imagem negativa, seja quanto ao mau desempenho em avaliações padronizadas que atendem a indicadores internacionais, seja a respeito do destino dos custos educativos, ou, ainda, relativo ao ambiente da escola pública, sintetizados na expressão “baixa qualidade”¹³.

Observa-se disputa de narrativas a respeito da “qualidade” e de quais seriam as características relevantes para serviços como a educação, a depender do projeto em pauta a ser potencializado, como expõe Nora Krawczyk (2014):

Ora, quando duas pessoas falam de qualidade na educação, nem sempre estão dizendo a mesma coisa. A noção de qualidade é um conceito histórico e socialmente construído e sujeito a constantes negociações. Por isso, se entendermos a crise como um momento que define a situação de tensão, disputa e conflito, podemos afirmar que sim, sem dúvida o ensino médio brasileiro está em crise, e o mesmo ocorre com o que se entende por qualidade na educação (KRAWCZYK, 2014, p. 24).

Pleito que, para os que enxergam educação como criação e não como negócio, como Mészáros (2008, p. 53), encaminharia o sentido de qualificação não para parâmetros mercadológicos, mas sim para a vida, ou seja, atrelado a possibilidades criativas emancipatórias do ser humano e das relações sociais. Mas e quando se passa a atribuir viés empresarial às relações sociais e diretamente à vida? No caso da comercialização de serviços ligados à Direitos Humanos Fundamentais¹⁴, como educação, saúde etc. Ou seja, e quando o *que é e o que deve ser vida* também entra em lide e é definido pelo prisma da empresa? Segundo Laval (2004, p. 81), apresentada dentro de uma pedagogia do projeto, de

¹³ “Os baixos indicadores de aprendizagem e as altas taxas de evasão no Ensino Médio não deixam dúvida de que algo precisa mudar para torná-lo mais atrativo e significativo para os jovens brasileiros” (INSTITUTO UNIBANCO, 2016).

¹⁴ TÍTULO II. DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS. CAPÍTULO I. DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS. [...] Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]. CAPÍTULO II. DOS DIREITOS SOCIAIS. [...] Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2020).

modo a naturalizar a realidade econômica com jogos de ideias e palavras muito bem feitos, a vida passa a ser pensada pela empresa, podendo ser empreendimento, como pode ser observado no seguinte trecho da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁵. “Um empreendimento pode ser toda a forma de operação ou de projeto e não somente um negócio comercial” (LAVAL, 2004, p. 81).

A entrada da esfera privada e seus interesses no setor público, seja por meio de fomento ou própria gestão, não carrega apenas apoio, mas também o imaginário empresarial do que seria um bom serviço, qualidade e quais as expectativas para com ele. Muito antes da aplicação prática, essa captura de subjetividade passa pelo pensamento e posterior formulação das políticas, projetos, legislações e implementação, o que não está isento de parcialidade, pois carregam “capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é “descartável” (MBEMBE, 2016, p. 135), ainda, onde, para quem, como e por quais meios há relevância de existência.

Como observaremos no presente capítulo, a aprovação de legislações e políticas, sejam elas de fomento ou de abandono estratégico, apoiadas pelo setor privado e seus interesses, acompanham a precarização dos serviços, redução dos repasses e sucateamento da estrutura. Reiteram, portanto, o discurso da incapacidade estatal e da problemática de sua imobilidade e concentração de tarefas, hipertrofia (SAVIANI, 2011), com prejuízo à democracia. A consolidação desse imaginário gera ambiente fértil para que se justifique a entrada do setor privado agora também como gestor, *investidor* e/ou *parceiro* (LAVAL, 2004):

[...] miríade de organizações sociais que passaram a compor um Estado ampliado. Embora voltadas a coletivos e grupos sociais, tais organizações reforçam a crescente atomização das demandas individuais, assumindo papel de prestadoras de serviços e mantendo distintos graus de heteronomia daqueles a quem se dirige os serviços: o educando, o público alvo, o beneficiário, o cidadão. [...] E praticamente nenhum direito social hoje, nem mesmo aqueles conquistados pelas lutas populares, é gerido sem mediação de organizações privadas (CATINI, 2019, p. 34).

Ainda neste capítulo, será destacado como esse cenário está em consonância com diretrizes e orientações de fundos internacionais e organizações

¹⁵ Organização econômica intergovernamental para estímulo do progresso econômico e o comércio mundial.

de comércio aos quais os países ditos subdesenvolvidos estão fortemente vinculados por dívidas e pretensões de desenvolvimento, tais quais o Fundo Monetário Internacional – FMI, a OCDE, PISA¹⁶ etc., que legitimam a justificativa de entrada na disputa, de “guerra econômica”, que demanda pragmatismo e abordagem contábil, utilitarista, instrumental entre homem e sociedade (GAULEJAC, 2007, p. 27).

Essa visão carrega ideais de democracia – menos enquanto processo de universalização e mais enquanto modelo que permite mobilidade individual, mental e afetiva –, de sucesso pessoal, de ascensão e de projeção, que se tornam valores sociais legítimos, segundo Laval (2004, p. 16), perpassando também pela ideia de eficácia produtiva. Uma democracia consumista, para indivíduos. Desse modo, a lógica empresarial parece justa medida para o fim da morosidade e do insucesso dos serviços públicos, sendo seus mecanismos de mercado e métodos de gestão precisos para reerguer estados em situação de crise econômica, em dívidas internacionais e sob os olhares das recomendações de progresso dessas organizações de comércio acima mencionadas.

Portanto, a convergência de ideários internacionais e nacionais vinculados à eficácia e concorrência, sintetizados em políticas, diretrizes e programas, pulveriza-se, no mundo do trabalho flexível, em formas empresariais de gestão¹⁷, seja da estrutura, da didática, do aprendizado, dos saberes, da mente, enfim, da vida.

Ora, a cada um pode verificar que certa forma de gestão, a que se apresenta como eficaz e de perfeito desempenho, invade a sociedade e que, longe de tornar a vida mais fácil, ela põe a vida sob pressão (GAULEJAC, 2007, p. 29).

Essa reconstrução de um sistema global de ensino que define a instituição escolar como empresa educativa (LAVAL, 2004) é expressão de mais um dos artifícios do mercado para capitalização produtiva, que agora provém,

¹⁶ O Programa Internacional de Avaliação de estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (BRASIL, 2019a).

¹⁷ “primado dos objetivos financeiros, a produção da adesão (e) a mobilização psíquica” (GAULEJAC, 2007, p. 112).

como veremos a seguir de forma mais esmiuçada, também do diálogo dos projetos políticos e teóricos mundiais para as subjetividades competitivas.

Alcançar o objetivo de reorganizar completamente a sociedade, as empresas e as instituições pela multiplicação e pela intensificação dos mecanismos, das relações e dos comportamentos de mercado implica necessariamente um devir-outro dos sujeitos. O homem benthamiano era o homem **aitulador** do mercado e o homem **produtivo** das organizações industriais. O homem neoliberal é o homem **competitivo**, inteiramente imerso na competição mundial (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322).

Como esmiuçado no primeiro capítulo do presente estudo, a mudança da estruturação produtiva intensificada no início dos anos 1970 e as rápidas mutações tecnológicas e econômicas do capitalismo moderno ladearam e conduziram a flexibilidade dos modos de aquisição dos saberes correspondentes, ocupando o conhecimento lugar de fator de produção, sendo a instituição escolar redefinida como “empresa educativa”, segundo Laval (2004).

Transformam-se experiências adquiridas em unidades capitalizáveis, de modo que todos os atos e medidas pedagógicas dentro da escola passam a ter fim único, rentável, o que embasa a reconstrução do sistema global de ensino, sob a tese de que não haveria falta de emprego, mas sim de qualificação adequada para ocupação de postos de trabalho.

Tal abordagem reforça a competitividade com base no individualismo e no direcionamento das leituras a respeito das desigualdades sociais à questão do mérito. Nessa interpretação, o sucesso ou insucesso produtivo e de desenvolvimento de um país está estreitamente ligado à expressão de sua educação frente à competição mundial, discurso que embasa a nova ordem da escola, o que encaminha todos os atos e medidas pedagógicas a se estabelecerem em função de um único fim (LAVAL, 2004).

A demanda a ser satisfeita, de inserção e possibilidade de concorrência no capitalismo global para melhor desempenho econômico e suposta diminuição de desigualdades atreladas, por exemplo, ao desemprego, justifica a abordagem da educação enquanto serviço que, mesmo quando público, deva despontar missão de formação para cliente/usuário.

O Banco Mundial consolidou-se como uma importante instituição de fomento da educação, não apenas por distinguir-se como o maior provedor de empréstimos para programas de ensino, mas também como promotor de suas próprias visões acerca do conteúdo da política de educação. Moldando o papel da educação no desenvolvimento, o Banco Mundial permanece um dos atores mais importantes no multilateralismo educacional. Desde a década de 1990 até a primeira década do século 21, a estratégia neoliberal continua sendo central da agenda internacional da educação (MESKO *apud* BERNUSSI, 2014, p. 32).

Assim, não se faz distante a conversão de serviço público referente aos direitos humanos universais de manutenção da vida e integridade¹⁸ em bem de serviço, como passou a classificar a Organização Mundial do Comércio (OMC), aplicando normas à sua comercialização (CATINI, 2018). Para a hegemonia¹⁹ desse entendimento também operam OCDE, Banco Mundial, FMI, Comissão Europeia, entre outros, por meio de diretrizes, avaliações, constatações e comparações²⁰.

Segundo Laval (2004, p. 4), James W. Guthrie, perito solicitado pela OCDE, informa que “Os países membros da OCDE esperam de seus sistemas educativos e dos diversos programas de formação profissional que participem fortemente no crescimento econômico e adotem reformas nesse sentido”. Ainda, no Livro Branco da Comissão da Comunidade Europeia, é possível ler:

Há convergência entre os Estados Membros sobre a necessidade de maior implicação do setor privado nos sistemas de educação e de formação, para dar conta das necessidades do mercado e das circunstâncias locais, sob forma, por exemplo, de encorajar a colaboração das empresas com o sistema de educação e formação e a integração, pelas empresas, da formação contínua de seus planos estratégicos (LAVAL, 2004, p. 5).

¹⁸ Art. 26 § 1º. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. [...] § 2º. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 15 ago. 2020).

¹⁹ Uma combinação da força e do consenso que se equilibram, sem que a força suplante em muito o consenso, ao contrário, apareça apoiada pelo consenso da maioria, expresso pelos assim ditos órgãos da opinião pública (GRAMSCI, 2005, p. 59).

²⁰ Por exemplo, a avaliação do desempenho de alunos de 15 anos de idade em três aspectos principais, leitura, matemática e ciências, realizada pelo PISA, que promove ranqueamento mundial.

A atuação das agências multilaterais impôs nova lógica às escolas que se atualizassem e viessem a acompanhar a mudança da força produtiva. O financiamento privado carregou o prisma gerencialista que acompanha o ideário neoliberal de capitalização do conhecimento e formação do já mencionado “infoproletariado”. Assim, profissionaliza-se a escola, instrumentalizando saberes e adaptando a aprendizagem aos interesses de mercado empresarial, sendo a escola “empresa formadora”, com lógicas de mercado competitivo. Isso ocorrendo inicialmente em diversos países da Europa, como Alemanha e na França, porém, nesta última utilidade seguiu o ideal imperioso da cultura e a formação técnica de alto nível (LAVAL, 2004, p. 73).

Na mesma toada foram implementadas reformas educacionais no Reino Unido, de modo que todos os aspectos da vida, bem como todos os profissionais das escolas eram englobados e responsabilizados, o que se conceitua como *accountability* (BALL; MAINARDES, 2011, p. 25), relacionado à performance e desempenho.

Para além da adequação da mão-de-obra dos países desenvolvidos e atribuição de formação à escala científica de qualidade para gerência e formulação para competição de tecnologia dita “de ponta”, o projeto de implementação da teoria do Capital Humano toma escala mundial. Com a promessa de desenvolvimento econômico dos países periféricos, o Banco Mundial organiza agenda global e a impõe para signatários que, teoricamente, pretendem aumentar a empregabilidade, diminuir desigualdades e qualificar para alçar concorrência em âmbito internacional.

Os países pobres passam a ser encorajados a incorporar sistemas de escolas privadas ou públicas com financiamento privado, adentrando o empresariado em todas as esferas da educação escolar, como é o caso da elaboração e fornecimento de material didático, capacitação e formação da gestão, reforma nas estruturas físicas, oferta de cursos extracurriculares e de reforço etc., denominada privatização endógena (BALL; YOUDELL, 2008). Assim surgem as *Charter Schools* nos E.U.A. e o sistema de *vouchers* na Austrália e no Chile.

Para auxílio da gestão, formação para o trabalho e melhorias na educação, no sentido da eficácia, despontam Fundações e Instituições mantidas por empresários. Como descrevem Souza e Piolli (2020):

É nesse sentido que se assiste ao avanço das Fundações e Instituições mantidas por empresários e homens de negócio sobre a agenda das políticas educacionais, com a finalidade de influir na formação da força de trabalho e na preparação daquela já inserida no mercado de trabalho, tanto formal quanto informal, e em suas variações de precarização, como a uberização. São novos métodos de conquista muito mais sutis e eficientes do que os tradicionais, que funcionam, basicamente, por meio da excelência da manipulação ideológica ideocultural e disseminação de uma nova Paideia essencialmente empresarial, proporcionando uma nova hegemonia cultural, aliando “métodos indiretos de dominação pelo reforço dos ajustes estruturais” (GEORGE, 2003, p. 111 *apud* SOUZA; PIOLLI, 2020, p. 325).

A concepção de educação enquanto mercadoria ligada à esfera da competição internacional e que demanda resultados úteis e eficazes para assim se alocar e promover mudanças sociais adentrou países na América Latina por meio de reformas apoiadas pelo empresariado, com a ofensiva neoliberal que condicionou reestruturação do Estado após o Consenso de Washington.

Mais recentemente, a Coreia do Sul despontou nos indicadores internacionais de competitividade da educação no mercado, saindo de colocações sem destaque e atreladas a países pobres e ocupando em 2014 o 5º lugar no PISA após passar por reformas e reestruturação com foco no empreendedorismo.

Esses são dados disponíveis no *site* do UNIBANCO, que apresenta também atualizações referentes à países como Canadá, que diversificou seu Ensino Médio para atender a diferentes demandas dos jovens, Finlândia, onde o estudante pode optar por trajetória acadêmica e outra vocacional, esta sendo a escolha de 42% dos jovens, e Alemanha, mundialmente conhecida por seu ensino profissionalizante (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 3).

Assim, institutos e fundações empresariais ditas de caráter social ou com responsabilidade social, empreendedoras sustentáveis, com interesse no fomento à direitos básicos junto aos Estados e com clamor dos organismos internacionais (OCDE, MEC), como é o caso da fundação Teach for America de Bill Gates, bem como o Itaú Social e o Instituto Unibanco, oferecem seus serviços, propagandeam, enaltecem e financiam as reformas e financiam pesquisas para aprovação desses modelos de promoção de mudanças sociais.

2.2 Contexto Brasileiro

O quadro geral até aqui esboçado do modelo de evolução da organização do trabalho acompanhando o desenvolvimento da economia capitalista e, por sua vez, implicações na disposição do que se entende por educação e consolidação de seu sistema global, tem reflexos direto no Brasil.

Reitera-se que esse modelo pedagógico segue incorporação mundial e promove no cotidiano escolar nova forma de encarar a educação, agora intensamente individualista e focada em características ditas pessoais, com qualidades direcionadas ao que atualmente denomina-se competência e habilidades, dentro da propagação da teoria do Capital Humano pelo globo. Contudo, é preciso atentar para o lugar que este país ocupa enquanto periférico na economia mundial e como isso reverbera nas intenções educativas.

Como apresentado no primeiro capítulo, o desenvolvimento desigual e combinado compreende a ocorrência simultânea de aspectos avançados e atrasados no processo de desenvolvimento econômico dos países, especialmente nos países periféricos do sistema mundial – contradição entre as próprias classes dominantes –, o que nos leva a analisar esse desenrolar histórico como não linear e nem homogêneo em todos os países.

A ponderação se faz necessária ao se debruçar sobre o caso brasileiro e relacioná-lo com referidos estudos de Laval (2004) e Gaulejac (2007), autores com obras que esmiúçam recorrências atreladas à gestão com foco em países da Europa, como França e Alemanha, bem como Inglaterra, e, ainda, país das Américas, porém centro do capitalismo mundial, Estados Unidos. Assim, para se entender as constantes alterações relativas às formas de racionalização do trabalho e seu vínculo com as mudanças na forma de se pensar a escola e projetos de organização da sociedade, faz-se indispensável analisar os diferentes contextos sócio-históricos, como aponta Heloani (2018).

O presente tópico busca, portanto, contextualizar essa dinâmica no Brasil, com foco no empresariado nacional, suas dinâmicas e relações com o projeto educacional global, por meio de suas formulações, entrada na esfera pública e propagação de racionalidade de mercado que atinge as subjetividades e elementos psicológicos.

Justamente devido ao lugar que ocupa no desenvolvimento desigual e combinado, o processo de reestruturação produtiva passou a ser instaurado no Brasil décadas após o relatado na Europa, basicamente a partir do início dos anos 1990, e com características específicas do lugar do trabalho periférico nessa circulação, o que se estende para educação e seu papel na formação da mão-de-obra periférica.

Segundo Catini (2018), foram promovidas diversas reformas que carregavam consigo ideais de gestão para a antiga administração pública, sob discurso de modernização dos serviços públicos e consequente alteração das disposições do viver em sociedade organizado pelo Estado.

A autora ressalta que no governo FHC (1994-2002) vigorou plano de reforma do Estado onde o cidadão passa a ser enxergado como cliente, este usufruindo da estrutura dos serviços, que agora buscam eficiência sob a régua da avaliação. Isso por meio de legislações que criaram novas figuras jurídicas para organizações não governamentais que passariam a se inserir nos agora “serviços públicos não estatais” que, em suas palavras, “na verdade são estatais, mas não públicos” (CATINI, 2018, p. 35).

Como ressalta Mesko (2018), essas reformas gerencialistas²¹ também se expressaram pela privatização direta de serviços públicos, como foi o caso da Companhia Vale do Rio Doce, bem como a terceirização de serviços auxiliares (que hoje se expandiu para além de atividades meio). Relativo à educação, a autora aponta que, também em consonância com a agenda global:

[...] em 1990, o governo brasileiro, sob o mandato de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), participou da “Conferência de Educação para Todos”, em Jomtien, na Tailândia. Tal encontro resultou na assinatura da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* que, em confluência com as orientações das instituições multilaterais, promoveu uma ampla reforma educacional pautada na lógica do Estado Gerencial (MESKO, 2018, p. 52).

De modo que, na ideia de “educação para todos”, alardeia-se uma chamada de mais pessoas para o saber, porém, trata-se de saber útil, com a ideia da qualidade voltada à eficácia, flexibilidade no que diz respeito a cultura da população em geral. A educação das elites segue tradicional.

²¹ Lógica da “nova cultura do gerencialismo” (BALL; MAINARDES, 2011).

Sob a justificativa da expansão do ensino e escassez de recursos, acessou-se a esfera privada e adesão aos projetos educacionais das agências multinacionais. A denominada promoção da democratização, com entrada do empresariado, foi solidificada na década de 1990 por meio de medidas legais, resoluções, decretos e medidas provisórias²².

Segundo Mesko (2018), foram criados aparatos jurídicos e políticas públicas para a entrada desse modelo e propagação do que, na visão da CEPAL, seriam conteúdos instrumentais, cognitivos e éticos, socialmente significativos e com qualidade para a promoção da equidade. São exemplos:

a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996); b) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF (9.424/1996), que tem por objetivo de descentralização e responsabilização dos entes federativos; c) as políticas de avaliação externa SAEB, que se constituíram como formas de mensurar os resultados para observar o (in)sucesso das políticas de formação de força produtiva e para promover a responsabilização dos profissionais da educação e d) as Diretrizes curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que receberam forte influência do relatório internacional da Unesco, por meio das orientações para a educação do século XXI – documento intitulado “*Educação, um Tesouro a descobrir*”, publicado em 1996, pelo francês Jacques Delors, integrante da presidência da Comissão Europeia (MESKO, 2018, p. 22).

Ainda, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para ampla avaliação externa, precarização do regime de contratação dos servidores públicos²³. Em 2004, é sancionada a lei nº 13.005, que institui o novo PNE. Esta é mais uma abertura para a privatização, garantido em seu art. 5º, par. 4º a participação da iniciativa privada nos recursos da educação, em *vouchers* e recursos do FUNDEB, além de abertura para Escola em Tempo Integral. Vale ressaltar que foram desqualificados e desconsiderados os acúmulos dos especialistas e da sociedade civil, que haviam debatido o tema no CONAE.

Após o Plano de Metas, já nos governos PT, em 2007, são criados o Compromisso Todos pela Educação²⁴ e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, para garantir a implementação do Plano de Metas, promovendo cultura de resultados, com abertura para a participação do setor privado sob o mote da

²² Documentos da CEPAL e da Unesco (Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad).

²³ Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998.

²⁴ Decreto nº 6.094/2007.

qualidade do ensino. Nesse cenário, foi criado o movimento “Todos pela Educação”²⁵, mais uma faceta do já anteriormente mencionado empresariado com bandeira de responsabilidade social, de capitalismo humanizado, e ligação à intelectuais e à sociedade civil, o que lhes torna além de promotores e auxiliares das políticas públicas, também fiscais (MESKO; SILVA; PIOLLI, 2016). Expressão da tentativa de conciliação entre empresariado e alguns setores progressistas, em que figuram nomes como Fernando Haddad, Luciano Huck, Neca Setúbel, Frei Betto, entre outros.

Em 2007 também foi criado pelo INEP²⁶, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, também voltado à medição de qualidade com difusão de avaliações que apresentam médias dentro de ótica de eficácia de mercado e alcance de metas, o que embasou reformas e disseminação de avaliações para triagem e foco na melhoria dos resultados.

Já em âmbito estadual, segundo Mesko (2018), no mesmo ímpeto da qualificação, com despoite para competências e habilidades focadas nas disciplinas de Português e Matemática, foi criado o SARESP. Também em São Paulo e nos longos governos do PSDB, seguem ações e fusões no mesmo viés empresarial:

a) São Paulo faz escola – 2007; b) o Programa Qualidade nas Escolas – PQE (2007-2008) em harmonia com o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP (2008) e, c) Sistema de Bonificação por Resultados (2008) (MESKO, 2018, p. 30).

Na sequência desse movimento foram se multiplicando parcerias e associações do empresariado, ditas de responsabilidade social. Criada em 2004, a Parceiros da Educação é uma associação sem fins lucrativos, uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), que se intitula enquanto entidade que trabalha por uma educação pública de qualidade no Brasil.

²⁵ “O movimento “Todos pela Educação” será melhor analisado no próximo tópico. São instituições mantenedoras deste movimento: Fundação Educar DPASCHOAL, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica (Vivo), Gerdau, Instituto UNIBANCO, Itaú BBA, Santander, SUZANO, Fundação Lemann, Instituto Península, Fundação Vale, Instituto Natura, Instituto Samuel Klein. Os parceiros são: Grupo ABC, DM9DDB, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends Audio, Fundação Victor Civita, McKinsey Brazil, Microsoft, Instituto Paulo Montenegro, Banco HSBC, Futura, Editora Saraiva, BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, PATRI – Políticas Pública, Luzio, Itaú Cultural” (MESKO, SILVA; PIOLLI, 2016, p. 60).

²⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Segundo os Parceiros, sua atuação no Brasil tem dois focos: 1) promover a parceria entre empresas, empresários e organizações da sociedade civil com escolas públicas, visando a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos; 2) apoiar o governo na adoção de políticas públicas consistentes que promovam a qualidade da educação pública. Ou seja, o objetivo é potencializar investimentos governamentais tornando as redes de ensino mais eficientes. Isso se realizará, segundo os formuladores, por meio de programas e monitoramentos, para que se melhore, ainda, o aproveitamento escolar dos alunos.

Como sequência, em 2011, durante o governo de Geraldo Alckimin do PSDB, implementa-se o Programa Educação – Compromisso de São Paulo:

Com o objetivo de aprofundar a melhoria da qualidade de ensino com foco nos resultados da aprendizagem dos educandos por meio das avaliações externas e dos indicadores de qualidade. O programa surge com uma ênfase maior na esfera das chamadas parcerias com a sociedade civil, manifestando-se em cinco pilares: a) valorização do Capital Humano; b) gestão pedagógica, c) educação integral, d) gestão organizacional e financeira e, e) mobilização da sociedade, assim descritos no *site* oficial da (SEDUC-SP, 2014a, p. 8).

O programa foi criado a partir do decreto nº 57.571/2011 de dezembro de 2011 (SÃO PAULO, 2016) o qual estabeleceu a composição para o Conselho Consultivo. Na composição do conselho predominam representantes do setor privado.

O Programa Educação – Compromisso de São Paulo elegeu cinco pilares para sua atuação. São eles: valorizar e investir no desenvolvimento do Capital Humano da SEDUC-SP; aprimorar as ações e a gestão pedagógica da Rede com foco no resultado dos alunos; mobilizar, Engajar e Responsabilizar a Rede, os Alunos e a Sociedade em torno do processo de ensino aprendizagem; Lançar as bases de um novo modelo de escola e um regime na carreira do Magistério mais atrativo e; viabilizar mecanismos organizacionais e financeiros para operacionalizar o Programa (SEDUC-SP, 2013a).

Há ainda, no Programa Educação-Compromisso de São Paulo, o financiamento e contratação da Consultoria Mackinsey, bem como da consultoria Falconi, que atuam com gestão, baseados em critérios de qualidade e corte de gastos. Tal parceria segue o ritmo das reformas que já ocorreram em outras partes do mundo, sob pretexto de oportunidade para todos e massificação do

ensino. Estas são financiadas pelo setor político de governança (nesse caso, do governo estadual), que tem profundo vínculo com o setor empresarial, também por entenderem ou alardearem o Estado como um entrave para o mercado e o desenvolvimento da economia.

Essa parceria já era expressa à época da implementação dos já mencionados Parceiros da Educação. Entre eles estão: o Instituto Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Comunidade Educativa Cedac, Instituto Hedging-Griffo, Fundação Itaú Social, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Bradesco, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), ICE (Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação), Instituto Península, Fundação Arymax e da consultoria internacional McKinsey&Company (SEDUC-SP, 2011).

Com objetivos econômicos empresariais, os projetos “pedagógicos” passam a seguir metas de elevação de postos em indicadores internacionais de mercado, centrando a avaliação educacional em testes quanto a linguagem, português e matemática. Este é agora o centro e indicador de avanço ou fracasso.

Estando atrelado ao manejo de tais conhecimentos, o “insucesso” nos rankings passa a ser atribuído à má formação ou má vontade dos professores. Ocorre a *hiperresponsabilização* do setor, desconsiderando o contexto educacional dos alunos, as possibilidades da escola, a precarização dos professores e a limitação do conteúdo.

A existência desse tipo de parceria não é nova, há abertura para corresponsabilidades antes mesmo da constituição de 1988 e da formulação da LDB na década de 1990, contudo, o FUNDEB ampliou as possibilidades e, no que diz respeito ao estudo em tela e implementação de Ensino Integral, esmiuçou:

O FUNDEB estabelece, de forma inédita, financiamento diferenciado para matrículas em tempo integral, contabilizadas pelo Censo Escolar nos registros da jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias. Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEB (BRASIL, 2007b).

Desse modo, não é de se surpreender que a missão dos Parceiros seja contribuir para a formação integral de alunos de redes públicas por meio da instituição de parcerias entre a sociedade civil e escolas e secretarias de

educação, visando melhorar a qualidade de ensino, o aproveitamento escolar dos alunos e impactar políticas públicas educacionais. Buscam ser referência em Investimento Social Privado na Educação Pública no Brasil (SEDUC-SP, 2011).

Como já citada, a formação da subjetividade empresarial perpassa por valores, de tal modo que os Parceiros não poderiam deixar de apresentar os seus: resiliência; comprometimento; excelência nos resultados; eficiência nas ações; responsabilidade e corresponsabilidade; transparência; e respeito à autonomia das escolas.

Em seu histórico de parcerias, a organização dispõe de uma gama de contratos com o município e o Estado de São Paulo, de 1991, e iniciou sua “colaboração” criando laços entre a Porto Seguro Seguros e a Escola Estadual Etelvina de Góes em Paraisópolis. Com o passar dos anos, estimulando o comprometimento de toda a gestão e comunidade e apresentando projetos de recuperação e nivelamento, estabeleceu outras várias parcerias sob o discurso de diálogo social, oportunidade e fomento de trabalho, “escola aprendiz” etc. Tal discurso permitiu sua entrada em mais de 300 escolas estaduais de Ensino Integral em meados de 2016.

A adaptabilidade às demandas e a fluidez nas respostas que se espera dessa escola, concebida doravante como produtora de serviços, levam a uma *liquefação* progressiva da “instituição” como forma social caracterizada por sua estabilidade e sua autonomia relativa. Essa tendência está diretamente ligada ao modelo de escola como “empresa aprendiz”, gerida segundo os princípios do novo gerenciamento e submetida à obrigação de resultados e inovações. A instituição é considerada capaz de se transformar em uma “organização flexível” (LAVAL, 2004, p. XVIII-XIX, grifo do autor).

Em resumo, foram diversas penetrações até a chegada, nos dias de hoje, à parceria com o PEI da SEDUC-SP.

Há, para complementar, a expansão para consultoria de Gestão para resultados nas Redes Municipais apoiadas pela organização. Sua coordenação e conselho são compostos por:

Comitê Executivo, Ana Inoue | Assessora de Educação Itaú BBA, Fernão Bracher | Itaú BBA, Jair Ribeiro | Banco Indusval & Partners, Moise Politi | UBS, seu **Conselho Consultivo**, Ana A. Inoue | Assessora de educação Itaú BBA, Ana Maria Diniz | Península Participações, Carlos Jereissatti Filho | Iguatemi, Celso Loducca | Loducca Comunicação, Denise Aguiar | Fundação Bradesco, Evelyn Ioschpe | Fundação Ioschpe, Fernão Bracher | Itaú BBA, Jair Ribeiro | Banco Indusval & Partners, João Miranda | Votorantim S.A., Luis Stuhlberger | Verde Asset Management, Moise Politi | UBS, Roberto Sallouti | BTG Pactual, Walter Schalka | Suzano Papel e Celulose (SEDUC-SP, 2016, p. 5).

Por fim, vale reiterar a continuidade dessas parcerias na educação, também expressa na aprovação, em dezembro de 2017, da implementação da Nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b), elaborada junto à fundações filantrópicas e seguindo as diretrizes de documentos de órgãos internacionais que alinham educação à economia por meio de comparações e avaliações de desempenho.

Para avaliar sua implementação, o Itaú Social e a Fundação Lemann, parceiros antigos das Secretarias de Educação, contrataram o Consortium for Policy Research in Education (CPRE):

Base Nacional Comum Curricular do Brasil (BNCC): O Consortium for Policy Research in Education (CPRE) está envolvido em um estudo de cinco anos sobre a implementação da BNCC do Brasil. Nosso trabalho inicial é focado na compreensão do panorama nacional do projeto e implementação da BNCC por meio da análise de documentos e entrevistas com formuladores de políticas, profissionais e políticos em vários setores e níveis governamentais. Além das entrevistas contínuas com os interessados, os anos subsequentes incluirão o trabalho de campo qualitativo em 18 escolas de ensino fundamental em três estados para entender melhor como a BNCC está sendo interpretada, percebida e implementada na prática. Este trabalho é apoiado pela Fundação Lemann e pelo Itaú Social (CPRE, 2018, *apud* FREITAS, 2018, s.p.).

De modo que empresas privadas avaliam com seus parâmetros as políticas educacionais, auxiliando sua formulação e implementação. E, sob discurso da qualidade, influenciam a construção de projetos não apenas lucrativos e eficazes, mas, se observados os valores e habilidades destacados, de educação à sua imagem e semelhança (MOELLER; TARLAU, 2020, p. 555).

Projeto de vida estruturado em avaliações de desempenho relativas a competências e habilidades que, como já afirmado, há muito vem sendo desenhado. Articula-se de forma mais acelerada nos últimos anos, internacional e nacionalmente, por meio, por exemplo de mecanismos indutores da privatização

trazidos pela desvinculação de verbas constitucionais direcionadas a essa área, flexibilização do currículo, destinação de verbas do FUNDEB também para o setor privado etc.

Sob o peso político de programas como o Ponte Para o Futuro, de redes representativas das empresas e fundações, como o Todos Pela Educação (TPE) (MOELLER; TARLAU, 2020), e de forças isoladas que estruturam “consenso entre os diversos conjuntos de atores através do Movimento pela Base Nacional Comum ou simplesmente Movimento pela Base” (MOELLER; TARLAU, 2020).

Relativo à Nova BNCC, o Ministério da Educação (MEC) dispõe:

As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade. A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2019A, s.p.).

A nova BNCC baliza a Reforma do Ensino Médio em seus itinerários e ajuste aos interesses do mercado, com foco no empreendedorismo, nas competências e habilidades, na diversificação e flexibilização do currículo com formação técnico profissional, projeto de vida, possibilidade de modalidades de Ensino a Distância (EAD) e parcerias com empresas.

Em agosto de 2020 o estado de São Paulo (mesmo estado do PEI), reiterou seu pioneirismo em moldar e ser exemplo de políticas públicas, sendo o primeiro da Federação a regulamentar a implementação da Reforma do Ensino Médio:

Deliberação CEE 186/2020.

Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio de acordo com a lei 13.415/2017 para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências.

[...]

Art. 2º As **aprendizagens** essenciais que devem ser asseguradas no Ensino Médio compreendem **conhecimentos, habilidades, atitudes, valores** e a capacidade de que estes possam ser mobilizados, articulados e integrados, expressando-se nas **competências** específicas das áreas de conhecimento.

Parágrafo único. O desenvolvimento dessas aprendizagens pressupõe a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), de habilidades (práticas cognitivas, relacionais e socioemocionais), e de atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

[...]

Seção II

Da Formação Geral Básica

Art. 5º A formação geral básica tem como referência obrigatória o CPBM, que integra e expressa as competências e habilidades definidas na BNCC-EM nas seguintes Áreas do Conhecimento:

I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas.

[...]

Seção III

Dos Itinerários Formativos

Art. 8º Os itinerários formativos correspondem aos arranjos curriculares ofertados pelas instituições para que os estudantes possam aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho.

Parágrafo único. Esses itinerários devem ser organizados segundo os interesses dos estudantes, a relevância para o contexto local e o mundo do trabalho e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Art. 9º Em estreita conexão com a formação geral básica, os itinerários formativos podem ser organizados segundo as áreas de conhecimento e a formação técnica e profissional, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.

Parágrafo único. Podem ser ofertados itinerários formativos integrados, ofertados por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento e a formação técnica e profissional

[...]

Art. 13. As escolas de Ensino Médio devem ofertar, **no mínimo, dois itinerários formativos**, consideradas as suas possibilidades estruturais e de recursos e os interesses dos alunos.

§ 1º Para oferta dos itinerários formativos podem ser estabelecidas **parcerias com instituições** que:

I – representem efetivas oportunidades para o aprofundamento e diversificação das **aprendizagens** consolidadas pelos estudantes na formação geral básica e nesses itinerários formativos, de acordo com a Proposta Pedagógica das escolas;

II – atendam às demandas e interesses dos alunos, explicitados em seus **projetos de vida** ou em outras atividades desenvolvidas pelas escolas com esse intuito;

§ 2º As parcerias devem ser firmadas mediante a elaboração de planos e projetos em consonância com a proposta pedagógica da escola que deseja firmar a parceria, com as **instituições a saber**:

I – estabelecimentos de ensino e cursos presenciais de ensino médio e de educação profissional de nível técnico, autorizados nos termos da Deliberação CEE 138/2016;

II – instituições de ensino que mantêm cursos e programas de educação a distância na educação profissional técnica de nível médio, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, nos termos da Deliberação CEE 97/2010;

III – instituições de ensino superior, desde que estas demonstrem experiência em atividades e/ou cursos destinados a jovens na faixa etária correspondente ao Ensino Médio, vinculem-se aos conteúdos e

habilidades do itinerário formativo, atendam aos termos da Deliberação CEE 138/2016 e incluam professores devidamente habilitados para o atendimento do Ensino Médio, nos termos das normas deste Conselho;
IV – **empresas que produzem bens e serviços**, respeitados os critérios definidos na Indicação CEE 198/2020 que orienta a presente Deliberação.

§ 3º O acompanhamento dos projetos de parceria ficará a cargo das escolas que serão responsáveis pela expedição da certificação da conclusão de curso, bem como dos diplomas de Técnico.

§ 4º **As instituições parceiras poderão expedir certificados** de qualificação na área objeto de parceria, sendo vedada a emissão de conclusão de curso.

Art. 14. As escolas de Ensino Médio deverão disponibilizar previamente aos estudantes as informações sobre os itinerários formativos que serão ofertados, explicitando as aprendizagens a serem desenvolvidas em cada um deles.

§ 1º **O estudante pode mudar sua escolha** de itinerário formativo ao longo de seu curso, **resguardadas as possibilidades de oferta das instituições.**

§ 2º As escolas deverão explicitar em seus programas, projetos e regimentos, as adaptações curriculares necessárias ao trânsito entre itinerários formativos.

[...]

Art. 16. Nos termos do Art. 5º da Resolução CNE/CEB 3, o ensino médio, em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, deverá ser orientado pelos seguintes **princípios** específicos:

I – **formação integral** do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;

II – **projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;**

[...]

§ 1º As Instituições de Ensino devem adotar a **Educação Integral** como fundamento orientador de sua proposta pedagógica e de seu currículo, tendo como aspecto central o desenvolvimento pleno dos alunos, nos âmbitos cognitivo, cultural e socioemocional.

§ 2º O **Projeto de Vida** deve ter como função orientar os alunos em seu processo educativo, contribuindo para que se reconheçam em suas **identidades, singularidades e potencialidades**, constituindo-se em **instrumento fundamental para a formação integral.**

§ 3º A Proposta Pedagógica deve explicitar a estratégia de desenvolvimento do **Projeto de Vida**, seja por meio de unidade curricular específica, sob a responsabilidade de um único professor, ou de maneira inter e transdisciplinar, por meio de atividades, **projetos e aprendizagens** articulados entre si, desenvolvidas pelo conjunto dos professores.

[...]

Art. 20

[...]

§ 5º Na modalidade de **educação de jovens e adultos** até **80%** de sua carga horária pode ser oferecida **a distância**, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, respeitadas as condições dos alunos e desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriados.

§ 6º Respeitada a opção dos estudantes, **o ensino médio noturno e a educação de jovens e adultos devem ser preferencialmente integrados à formação técnica profissional.**

[...] (DOSP, 2020, p. 17, grifos nossos).

Reforma que traz o implemento do tempo integral, de ampla possibilidade de EAD e cria trajetórias escolares fragmentadas em mundo do trabalho e vida acadêmica. Já tendo sido esboçada essa cisão nas frentes de Projeto de Vida do PEI, como será exposto adiante.

Sendo também princípio que rege o novo Ensino Médio do estado de São Paulo em todas as suas esferas, junto à ideia de protagonismo, o Projeto de Vida é apresentado na parte diversificada da reforma, junto aos componentes da BNCC, compondo também a matriz curricular.

Portanto, assim como no PEI, Projeto de Vida é princípio e parte da grade/disciplina.

Como será melhor apresentado no próximo tópico da presente pesquisa, essa totalidade que compõe o Projeto de Vida, podendo ser ligado a eletivas e formações com auxílio de entes externos, como institutos e empresas, se mantém na reforma e se expande para toda a rede.

Cumprindo o novo programa de parceria da rede estadual com o Instituto Ayrton Senna, o Inova Educação, papel de formação dos Professores da rede e aplicação da frente de Projeto de Vida. Isso segue o que foi estipulado pelo novo Plano Estratégico 2019-2022 de Educação para o Século XXI do governo do estado de São Paulo.

Não sendo este o foco, contudo, da presente dissertação, porém, como indicado na introdução, importa destaque por tratar de Projeto de Vida e sua relação com o empresariado nas mais recentes alterações projetadas e implementadas antes e durante o contexto pandêmico mundial.

O presente capítulo apresentou averiguação acerca da relação empresariado – educação. Adiante será analisado de forma mais esmiuçada o PEI, sua concepção de vida e o *Projeto de Vida*.

CAPÍTULO 3 – VIVENDO OU APRENDENDO...²⁷ PROGRAMA ENSINO INTEGRAL E PROJETO DE VIDA

O sol nasce e eu trabalho, eu trabalho e o sol se põe [...]. Que se eu não mudar, nada muda [...]. Insone. O ano voa, cochilo em maio, sonho com o ensaio, e já tem panetone. Juventude sônica, um por cento de chance, noventa e nove de fé. Minha trajetória é orgânica que nem o meu café. Às cinco em ponto encontro vocês, tenho um aneurisma marcado pras seis, pontual. Viciado em caos, amanhã tudo outra vez, ritual de lo habitual. E o que eu quero e o que eu preciso nem se reconhecem quando se encontram na rua, faço o que é preciso (ALIEN, 2019).

Este capítulo pretende apresentar o PEI quanto a sua origem, formação e andamento, bem como os pormenores de sua estrutura. Dialoga com os capítulos anteriores no que diz respeito a sua expressão enquanto formador para o mundo do trabalho e à influência na subjetividade dos estudantes e em suas vidas, dentro de *Projetos de Vida* — projetos traçados para um possível futuro promissor, a depender, segundo seus elaboradores, da implementação dos valores e exploração de potencialidades e competências, aludidos como primordiais para o sucesso.

3.1 A estrutura e a organização do Programa Ensino Integral

O PEI foi criado em 2012 por meio da lei complementar nº 1.164 (SÃO PAULO, 2012a), de 4 de janeiro, alterada pela lei complementar nº 1.191 (SÃO PAULO, 2012b), de 28 de dezembro de 2012, como parte e continuidade do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, de 2011, ambos da SEDUC-SP.

A implementação fica evidente nos dados de expansão, no número de escolas e anos dos ensinos que passaram a fazer parte do programa. Segundo os dados atualizados pelo do programa, hoje são 308 escolas PEI, alcançando 104 mil estudantes (SEDUC-SP, 2020).

Esse Programa foi iniciado em 2012, em 16 escolas de Ensino Médio, e a partir de 2013 expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 29 escolas de Ensino Médio, e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio (SEDUC-SP, 2014a, p. 6-7).

²⁷ Em referência ao artigo de Carneiro (2019, p. 41-46).

O PEI cumpre expectativas e formulações já trazidas em legislações anteriores, nacionais e estaduais, sob a concepção de educação expressa nos art. 1º e 2º da LDB, abaixo, relativos ao caráter processual e formativo da educação, seguindo a meta do Ensino Integral.

TÍTULO I. Da Educação.

Art. 1º – 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.

TÍTULO II. Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º – A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Visa construir projeto de pedagogia empreendedora, de desenvolvimento educacional ligado a indicadores econômicos internacionais, por exemplo, os da OCDE, para lançar bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério, estipulando metas para que se atinjam esses patamares. A Meta 6 do PNE (BRASIL, 2014) é esboçada nesse sentido, definindo a educação em tempo integral como central. Vejamos:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (BRASIL, 2014).

Essa meta dialoga com projeções existentes desde o início da década de 1990, quando da ânsia pela adequação do país ao ritmo desenvolvimentista de projeto de sociedade neoliberal que ganhava tela no mundo inteiro. O ECA (BRASIL, 1990) já condicionava a realidade da educação em tempo integral:

Art. 34 – A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1990).

Depois disso, houve abertura para formas diversas de financiamento por parte do setor privado ligadas à expansão do tempo escolar, advindas do discurso desmoralizante da precariedade e incapacidade do setor público sucateado. Estas são justificativas que perduraram e agora servem, por exemplo, para a atual reforma do Ensino Médio, que não está distante das portas abertas pelo PEI para nova disposição metodológica e curricular. Nada novo, portanto, ser o Estado de São Paulo, o mesmo do PEI, o primeiro a regulamentá-la no último dia 16 de agosto.

Pode-se observar referido discurso no trecho que segue, presente no *site* do instituto Unibanco, um dos apoiadores da reforma e parceiro do PEI, responsável pela cartilha da disciplina Mundo do Trabalho:

Os baixos indicadores de aprendizagem e as altas taxas de evasão no Ensino Médio não deixam dúvida de que algo precisa mudar para torná-lo mais atrativo e significativo para os jovens brasileiros. [...] Os baixos resultados de aprendizagem verificados ao final do Ensino Médio (apenas 10% de alunos com aprendizado adequado em Matemática e 27% em Língua Portuguesa) resultam, portanto, não apenas de problemas nesta etapa, mas também de defasagens que o aluno vem acumulando desde o Fundamental.[...] Porém, a lição maior dos países com bons resultados em educação é de que não é possível dar o salto de qualidade com redução das desigualdades sem considerar também fatores sistêmicos de qualquer modelo educacional, como um mecanismo adequado de financiamento, uma boa gestão do sistema, e a qualificação e valorização profissional dos professores (INSTITUTO UNIBANCO, 2016).

Retomando a toada cronológica, a partir da década de 1990, programas nacionais passam a fomentar a implementação do Ensino Integral, como é o caso do Mais Educação:

O governo Federal corrobora essa perspectiva instituindo o Programa Mais Educação com a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola básica, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

Segundo suas diretrizes, o Mais Educação é um novo modelo de escola, que segue os pilares da expansão e aperfeiçoamento da política de Educação Integral.

Para além da referência nos programas de cunho nacional, o PEI espelha-se em outras experiências de implementação de Ensino Integral em

alguns Estados da Federação. O maior balizador do PEI do estado de São Paulo foi o PEI das escolas pernambucanas, instituído no ano de 2008 junto à equipe do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), entidade sem fins econômicos criada por um grupo de empresários que busca resgatar padrão de excelência para a educação. Essa entidade, composta por consultores e gestores pessoais, de negócios, de inteligência e educacionais, também ofereceu o principal apoio técnico para a concepção, desenvolvimento e implantação do PEI em São Paulo.

São parceiros do ICE, o Instituto Natura:

Uma organização não governamental criada em 2010. Com o auxílio de uma rede de parceiros, o instituto executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica na rede pública no Brasil e na América Latina, pautados na **eficácia da aprendizagem**, na equidade de resultados e na coesão social (ICE, s.d., grifo meu).

O Instituto de Qualidade no Ensino:

Uma entidade privada sem fins econômicos fundada em S. Paulo em 1994 e mantida com o apoio de empresas privadas e parcerias com governos estaduais e municipais. Sua missão é contribuir para a melhoria do processo de **ensino-aprendizagem** nas escolas da rede pública, notadamente no Ensino Fundamental, nas disciplinas de **Língua Portuguesa, Matemática e Ciências** (ICE, s.d., grifo meu).

O Instituto Sonho Grande que também tem caráter de organização não governamental e “acredita na mudança do país por meio da melhoria da Educação Básica, de forma **mensurável e com escala**” (ICE, s.d., grifo meu); o STEM – Brasil, uma entidade privada sem fins econômicos, “subsidiária do World Fund for Education com sede em **Nova York**, fundada em 2002, que visa contribuir para a **melhoria da qualidade** da educação pública na América Latina [...]” (ICE, s.d., grifo meu); bem como ITAÚ BBA e a FIAT; governos como os de São Paulo, Pernambuco e Mato Grosso; Secretarias Municipais de Educação, como as de Caruaru e do Rio de Janeiro; entre outros.

O ICE e seus parceiros carregam consigo ideais de educação ligados à eficácia e à qualidade mensuráveis em escala, atrelados ao desempenho em indicadores focados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como pode ser observado já nas descrições de suas missões. Segundo eles, tal

abordagem promoveria melhorias na educação, o que levaria à mudança do país. Valores sociais legítimos já citados anteriormente (LAVAL, 2004).

Importante observar que a participação desses parceiros em projetos de melhorias para a educação não se faz novidade:

O fato é que não há nenhum instituto ou fundação empresarial na direção das reformas educativas atuais que não tenha passado mais de década educando jovens nas periferias ou que não tenha passado a controlar o trabalho de ONGs por meio de seus editais próprios. Onde não há oferta de ensino público integral, há educação integral por meio de atividades que se desenrolam no contraturno escolar. De qualquer forma, a “desigualdade é a meta” (CATINI, 2019, p. 36).

O Mais Educação comunica ser uma alternativa que amplia as perspectivas de autorrealização de jovens e adolescentes, guiando o exercício de cidadania solidária, autônoma e competente.

O ponto de partida do PEI, que justifica sua metodologia, é a existência de um problema a ser solucionado. A elaboração de um projeto que conduza ao desenvolvimento da aprendizagem, tendo o estudante enquanto sujeito e objeto, coloca-o como possível e, importante, parte da solução desse problema. No caso, seria observado e diagnosticado pela inadequação e baixo desempenho da educação nacional e sua responsabilidade pelo atraso do desenvolvimento do Brasil frente ao cenário internacional, como reiterado no discurso dos empresários que apoiam e justificam a implementação do PEI. Tal problema é representado pelo desempenho individual dos estudantes e trazido para a vida escolar como doença a ser tratada “caso a caso” com projeto de melhoria/sucesso, baseado no empenho e tempo dedicado a isso. Como protagonista, o estudante pode se direcionar à resolução, porém, os deslizes e fracassos que impeçam esse avanço também estão sob sua responsabilidade.

Focado em ação individual, o PEI confere aos próprios estudantes a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso deles e da sociedade, sob o verniz de autonomia que considera valores e interesses. Desse modo, habilidades e competências vão sendo expostas para que sejam os jovens “parte da solução e não do problema em si” no cumprimento das exigências do novo mundo do trabalho.

Pode-se observar tal abordagem no recorte do Modelo Pedagógico do PEI, focado no *Protagonismo* e no *Projeto de Vida*:

FIGURA 11 – Sumário do Modelo Pedagógico das diretrizes do PEI

III. O MODELO PEDAGÓGICO DO ENSINO INTEGRAL.....	13
1. Concepção do Modelo Pedagógico.....	13
1.1 Protagonismo juvenil.....	15
1.1.1 Líderes de turma.....	16
1.1.2 Clubes juvenis.....	17
1.2 Projeto de Vida.....	18
1.3 Acolhimento.....	21
1.4 Avaliação e o Processo de Nivelamento das expectativas de aprendizagem.....	22
1.4.1 A avaliação da aprendizagem: os princípios e finalidades articulados com as práticas.....	22
1.4.2 Avaliação em Processo no Programa Ensino Integral e o Processo de Nivelamento.....	25
1.5 Disciplinas eletivas.....	28
1.6 Orientação de Estudo.....	30
1.7 Atividades experimentais e laboratórios.....	32

Fonte: SEDUC-SP (2014a, p. 4).

Especificamente, na seara que trata do Protagonismo Juvenil: "O aluno é o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente

objeto das suas várias aprendizagens. [...] diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si" (SEDUC-SP, 2014a, p. 15).

Mais adiante, o *Projeto de Vida* será esmiuçado, por ora é importante destacar quais objetivos, valores e premissas o constituem. Segundo a SEDUC-SP, o PEI:

Tem como missão, para as escolas participantes, ser um núcleo formador de jovens, primando pela excelência na formação acadêmica, pelo apoio integral aos seus projetos de vida, pelo aprimoramento do aluno como pessoa, pela formação ética e pelo desenvolvimento da autonomia intelectual do pensamento crítico. A visão do Programa Ensino Integral está alinhada aos objetivos do Programa Educação – Compromisso de São Paulo: ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma Rede Pública de Ensino Integral de excelência, posicionada entre as 25 primeiras do mundo (SEDUC-SP, 2014a, p. 14).

O documento apresenta **valores** que orientam **objetivos**, como a valorização da educação pública pela oferta de um ensino de qualidade; valorização dos educadores; gestão escolar democrática e responsável; espírito de equipe e cooperação; mobilização, engajamento, responsabilização da rede, alunos e sociedade em torno do processo de ensino-aprendizagem; espírito público e cidadania; escola como centro irradiador da inovação (SEDUC-SP, 2014a, p. 36).

Dispõe como **fundamentos** filosóficos e educacionais os **princípios** “Quatro Pilares da Educação; Pedagogia da Presença; Educação Interdimensional; Protagonismo Juvenil”, que compõem o **Modelo Pedagógico** do programa, partindo das **premissas** “Protagonismo; Formação Continuada; Corresponsabilidade; Excelência em Gestão; Replicabilidade”, integrantes do Modelo de Gestão do PEI.

Em especial, o *Projeto de Vida* faz parte da Metodologia do programa, sendo elemento principal/eixo estruturante do conjunto composto por Protagonismo Juvenil, Líderes de Turma, Clubes Juvenis, Disciplinas Eletivas, Acolhimento, Processo de nivelamento, Tutoria e Atividades Experimentais de Iniciação Científica.

Esmiuçando, o Modelo Pedagógico PEI aponta seguir uma metodologia que vise ao desenvolvimento de potencialidades, auto realização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente, sendo seu grande diferencial a elaboração do *Projeto de Vida* para a valorização e consolidação do Protagonismo

Juvenil, um dos princípios educativos que sustenta o programa (SEDUC-SP, 2014a, p.7).

Dessa forma, suas **ações pedagógicas** são norteadas pela excelência acadêmica e formação para valores, sustentados pelos quatro pilares da educação para o séc. XXI da UNESCO²⁸, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal. Esses valores irão influenciar e guiar as tomadas de decisão, compreender as exigências da sociedade contemporânea por meio da construção de conhecimentos, competências e habilidades específicas que proporcionarão melhores condições para desenvolver seu *Projeto de Vida*, este sendo composto por metas pessoais, acadêmicas e profissionais.

A respeito das competências:

Para atender à demanda de um trabalhador flexível, a onda globalizante passa a difundir a concepção da pedagogia das competências, que tem sua origem no meio empresarial e se transfere aos sistemas educativos primeiramente por meio da educação profissional (ROPÉ; TANGUY, 1997). Sua difusão passa a ser hegemônica com a ajuda dos organismos multilaterais, se tornando uma prioridade central para os sistemas escolares (LAVAL et al., 2012) e sendo defendida pelo empresariado brasileiro desde a década de 1990 (SILVA; SHEIBE, 2017; QUADROS, 2018, p. 2).

O *Projeto de Vida* compõe a parte diversificada do Mais Educação que dispõe de parte geral com matérias recorrentes em grades de ensino da rede estadual não integral, e parte diversificada que, no Ensino Médio, é composta por língua estrangeira moderna, disciplinas eletivas, prática de ciências, orientação de estudos, *Projeto de Vida*, Preparação Acadêmica e Introdução ao Mundo do Trabalho. O presente estudo se debruça sobre as três últimas disciplinas que compõem na escola em questão a grade ligada ao *Projeto de Vida* nos segundos e terceiros anos do Ensino Médio.

O argumento para a criação da *parte diversificada* sustenta-se no objetivo de ampliar os conteúdos previstos nas áreas de conhecimento que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades.

A respeito da elaboração da BNCC:

²⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Componente do currículo do Novo Ensino Médio, tem se consolidado com forte presença empresarial, desde consultorias até a contratação de serviços (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017). Além disso, a proposta feita pelo MEC é de que o currículo seja organizado pela noção de competências (MEC, 2018), o qual também fora contemplado nas alterações que a reforma causou na LDB. Onde na LDB de 1996 apareciam as finalidades do ensino médio como “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (antigo art. 36, par. 1º, inc. I) houve a revogação e a inserção do seguinte inciso: “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017, s.p. *apud* QUADROS, 2018, p. 3, grifos do autor).

Desse modo, a BNCC, somada à parte diversificada, compõem a essência do Modelo Pedagógico do PEI.

O PEI é orientado por quatro princípios, sendo os dois primeiros: i) Educação Interdimensional, que trata da integração das diferentes dimensões constitutivas do ser humano; ii) quatro pilares da educação para o século XXI, relatório elaborado pela Comissão Internacional da Educação para o Século 21 da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Como competências comportamentais justificadas pela necessidade de atribuir sentido aos saberes escolares, esses pilares são erguidos juntamente à comunidade, educadores, familiares, estudantes, encarados como corresponsáveis pela melhoria da qualidade da educação. As diretrizes deixam tal abordagem evidente quando tratam de seu Modelo de Gestão:

A escola deve ser formadora de cidadãos éticos, aptos a administrar suas competências e habilidades; eficiente nos processos, métodos e técnicas; eficaz nos resultados, superando a expectativa da comunidade, tendo o estudante como protagonista da construção de seu Projeto de Vida e os pais, como educadores familiares e parceiros, conscientes de suas responsabilidades na formação de seus filhos. A comunidade escolar e os parceiros comprometidos com a melhoria da qualidade da educação determina outra premissa importante, a corresponsabilidade que é mais um fator de sucesso escolar pelo envolvimento e comprometimento de todos os agentes para a melhoria dos resultados da escola (SEDUC-SP, 2014a, p. 38).

Nesse sentido, dialoga o terceiro princípio: iii) Pedagogia da Presença, devendo a presença de todos os profissionais da escola ser afirmativa na vida dos alunos, de modo a os encorajar.

Por fim, o quarto princípio norteador é o Protagonismo Juvenil, que além de princípio é também, como já mencionado, metodologia. De acordo com esse princípio, estudantes são, simultaneamente, sujeito e objeto da ação no desenvolvimento de suas potencialidades. É desse princípio que parte a execução de atividades de solução de problemas reais, para treinamento de iniciativa, liberdade e compromisso, como forma de exercício autônomo, consequente e democrático.

3.2 O Projeto de Vida

Assim, me inspiro nas lições passadas por aqueles que foram aprisionados nas margens da história para aqui afirmar como verso de encante a defesa de que a condição do Ser é primordial à manifestação do Saber. [...] a problemática do saber é imanente à vida, às existências em sua diversidade. A vida é o que importa e é por isso que reivindico nos caminhos aqui cruzados outro senso ético. [...] A perspectiva agora não é mais a saída do mato a que fomos lançados para nos revelar como seres em vias de civilidade. Não assumiremos o repertório dos senhores colonizadores para sermos aceitos de forma subordinadas em seus mundos (RUFINO, 2019, p. 4-5).

O presente tópico busca discorrer acerca do *Projeto de Vida* enquanto disciplina e ideal balizador de toda dinâmica escolar das escolas PEI. Tal análise será feita a partir de diálogo entre a bibliografia, *sites* das fundações e empresas apoiadoras e idealizadoras do PEI, material e apostilas do Programa fornecidas pela SEDUC-SP, bem como observação de campo das aulas ministradas para estudantes dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio em escola PEI no interior de São Paulo. Para tanto, nesse tópico constam observações dessas expressões nas análises dos cadernos e apostilas referentes às disciplinas de *Projeto de Vida*, Mundo do Trabalho e Prática Acadêmica, bem como de algumas das aulas acompanhadas em campo.

Primeiramente, é necessário apresentar o campo que, como já explicado na Metodologia, faz parte da pesquisa a partir do entendimento de que esta se adensaria caso fosse realizado estudo combinado a bibliografia base e atividades de observação e aproximação da vivência do PEI em uma escola.

A escola em estudo localiza-se em bairro distante do centro de uma das maiores cidades do interior do Estado de São Paulo.

Na escola em questão, o PEI e o *Projeto de Vida* se inserem desde o Ensino Fundamental II e estendem-se para o Ensino Médio. Contudo, a amostra escolhida é restrita aos dois últimos anos do Ensino Médio, devido ao fato de o estudo ter foco na juventude e sua formação para o mundo do trabalho, entendendo ser o Ensino Médio o espaço crucial nesse direcionamento, não só no momento da pesquisa, mas ao longo de toda a história da educação no Brasil. Havendo políticas públicas e reformas profissionalizantes expressivas, como a Reforma Capanema²⁹ e reformas na época da ditadura, que acompanham momentos de arrefecimento de direitos e segregação, o movimento dialoga com tempos atuais e, como podemos observar pelo fato de o *Projeto de Vida* já se estender para anos do Ensino Fundamental, tem caminhado para cercamento e condução cada vez mais precoce de “destinos”.

A disciplina *Projeto de Vida* bifurca-se em Mundo do Trabalho e Preparação Acadêmica na 3ª série do Ensino Médio e o estudante deve optar por uma ou outra, o que coincide com a segmentação que vem sendo expressa em reformas como a do Ensino Médio (que teve o Estado de São Paulo como primeiro a ter projeto estabelecido e aprovado). Porém na escola em questão todos os estudantes devem cumprir carga horária de ambas as matérias no ano em que são ministradas. Quanto à similaridade com a reforma do Ensino Médio, vale destacar que São Paulo é um grande laboratório de políticas – o que é ali feito é reproduzido pelo Brasil todo. Além disso, os principais propositores da reforma do Ensino Médio, estão hoje alojados na SEDUC-SP coordenando e implementando essa reforma rápida e aceleradamente³⁰.

A reforma do Ensino Médio articula-se com uma agenda de reformas liberais, que começa com o Ponte para o Futuro durante o governo Temer e se estende até o governo Bolsonaro, intensificada pela Emenda Constitucional 95, que congela os gastos nas áreas sociais por 20 anos, a reforma trabalhista (e seu vínculo direto com a legalização do trabalho precário) e a reforma da previdência, de caráter ultra liberal.

²⁹ Reforma Capanema diz respeito às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema.

³⁰ A atual reforma dialoga com: a lei nº 13.415/2017, que gerou mudanças na LDB e que instituiu a reforma do Ensino Médio Legal; a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) nº 3/2018; e o Parecer CNE/CP nº 4, que instituiu a BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM).

Explicando o lugar do *Projeto de Vida* no PEI como um todo: com o objetivo declarado de ampliar os conteúdos previstos nas áreas de conhecimento que compõem a BNCC, norteadora dos currículos dos sistemas, foi criada a parte diversificada do programa PEI, estabelecendo e reforçando conhecimentos, competências e habilidades (SEDUC-SP, 2014a, p. 13).

Sem deixar de dialogar com a parte geral, o *Projeto de Vida* compõe esse nicho diversificado e, fazendo parte da metodologia do PEI, é estruturado por metas pessoais, acadêmicas e profissionais que devem conversar com a totalidade do programa, ou seja, ponte entre a parte geral e diversificada, balizado pelo engajamento das citadas competências e habilidades. Assim, enquanto elemento estruturante, surge como disciplina da parte diversificada, que valorizará a totalidade e o Protagonismo Juvenil, um dos princípios do PEI (que é princípio e também disciplina), sendo, portanto, a participação na aprendizagem o carro chefe desse novo modelo.

Esmiuçando, são componentes da parte geral matérias recorrentes em grades de ensino da rede estadual não integral. Já a parte diversificada é composta por língua estrangeira moderna, disciplinas eletivas, prática de ciências, orientação de estudos, *Projeto de Vida*, Preparação Acadêmica e Introdução ao Mundo do Trabalho. Se debruçando o presente tópico sobre as três últimas disciplinas que compõem, na escola onde foi realizado o campo, a grade ligada ao *Projeto de Vida* nas 2^a e 3^a séries do Ensino Médio.

Roberto Heloani (2003) compreende essa fusão de gestão, vida e conhecimento como parte fundamental do atual momento de desenvolvimento do capitalismo, em que a gestão do conhecimento se expressa através de formas de controle do inconsciente, por exemplo, o “controle afetivo”, que é adesão incondicional a um projeto coletivo. Incondicional por dizer respeito à vida e misturar projeção de habilidades e competências individuais à características e qualidades da empresa, aqui escola, para benefício do sujeito e desta (que também despontará nas avaliações). Outro exemplo é o de “controle intelectual e da capacidade criativa e inovadora dos sujeitos, passível de reconversão através de técnicas de participação, sugestões e gestão de melhorias contínuas” (HELOANI, 2003, p. 35), como é o caso da pulverização do princípio do Protagonismo Juvenil sobre toda a formulação e execução do PEI.

O documento guia das diretrizes (SEDUC-SP, 2014a) do PEI inicia a apresentação do *Projeto de Vida* ligando-o a sonhos e realizações humanas, dos quais a manutenção estaria sob responsabilidade da educação.

De fato, diversos intelectuais da área destacam a importância da utopia e da esperança no processo educativo, como observamos, por exemplo, em Freire:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminam por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, também como não há sonho sem esperança (FREIRE, 1997a, p. 47).

Contudo, de acordo com o conceito de hipertrofia da escola (SAVIANI, 2011, p. 83) apresentado anteriormente, destinar à escola toda a responsabilidade pela ação educativa e ainda converter a instituição a “agência de assistência social”, que cuidará de diversas esferas da vida, como, no presente caso, o sonhar, representa ampliação que reduz a importância de espaços outros como demais instituições e relações sociais. De modo que tudo o que diz respeito à vida poderia ficar à cargo da escola, como o tempo. Esvaziar a função específica da escola, significa apagar implicações e atravessamentos diversos, como relações de trabalho, opressões etc., além de hiperdimensionar sua responsabilidade quanto às desigualdades econômicas e sociais.

A importância dos sonhos é inegável, entretanto, é preciso questionar o fato de que, como até aqui apresentado, uma educação permeada por valores voltados à competição e eficácia do mercado, formulada e financiada por seus representantes, limitada ao pragmatismo de atingir índices em indicadores internacionais através da priorização de matérias como Língua Portuguesa e Matemática, deixa, em verdade, pouco espaço para amplitude do sonhar.

Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo. Quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol. Vai vendo... Mas o sistema limita a nossa vida de tal forma, que tive que fazer minha escolha: sonhar ou sobreviver. Os anos se passaram e eu fui me esquivando do ciclo vicioso, porém o capitalismo me obrigou a ser bem-sucedido. Acredito que o sonho de todo pobre é ser rico. [...]. No mundo moderno as pessoas não se falam, ao contrário, se calam, se pisam, se traem e se matam (RACIONAIS MCS; AFRO-X, 2002).

O próprio programa alega que a educação não deve se distanciar do Humanismo nem ser pautada de forma utilitária, ressaltando a importância de habilidades básicas como leitura e raciocínio e a necessidade destas serem enxergadas como “atributos humanos essenciais” (SEDUC, 2014a, p. 18). Porém, contraditoriamente, deixa de reconhecer a importância da valorização de matérias como Geografia, História, Sociologia, Artes e Humanidades em geral, abordagens estas que ampliam o universo dos conhecimentos humanos necessários para uma vida plena.

Mais uma vez, fica evidente que os conhecimentos e os saberes que verdadeiramente importam são os práticos, úteis e não os teóricos, pois são eles que podem contribuir para a adaptação do indivíduo “às reviravoltas do mundo além da sala de aula” (Lemann tem um conselho para quem busca... Revista Exame, 2017). (SOUZA; PIOLLI, 2020, p. 330).

O *Projeto de Vida* toma conta da rotina escolar, ampliando o significado da educação na instituição. Expansão esta que é limitada a disciplinas prioritárias (Português e Matemática), bem como a eletivas dispersas que nem sempre têm continuidade, pois são oferecidas de forma aleatória, a depender da demanda dos estudantes e das possibilidades os professores.

São trazidas expectativas de qualificação de habilidades e competências genericamente definidas, de acordo com os valores citados na descrição do PEI, “diretrizes gerais orientadoras pelos quatro pilares da educação da UNESCO, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser” (SEDUC-SP, 2014a, p. 29).

Trata-se, de fato, da necessidade vital do sistema do Capital e dos capitalistas de “modelar conscientemente a ideologia de modo que as ideias e crenças atualmente dominantes sirvam para justificar o grande projeto” (GEORGE, 2003, p. 96), contando, para isso, com um “quadro de pensadores, escritores, professores e comunicadores capazes de desenvolver conceitos, argumentos e imagens que resultem, nos planos intelectual, moral, econômico, político e psicológico, em estratégias enérgicas” de persuasão para o consentimento do social. “Esses intelectuais deverão, da mesma forma, elaborar e difundir uma ética inovadora e pragmática para o século XXI” (GEORGE, 2003, p. 98), soterrando o conhecimento humanista e de conteúdo por um saber instrumental e utilitário traduzido em competências e habilidades analíticas e socioemocionais (SOUZA; PIOLLI, 2020, p. 319).

Essas são premissas ideoculturais ligadas à prática, ao processo de aprendizagem contínua que, como o mercado, exige adaptação permanente (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 147). A abertura para essa adaptação se dá por meio da inculcação de valores e conceitos de interpretação ampla, com múltiplos usos sociais que pela polissemia, vêm sendo empregados estrategicamente pelas empresas nas escolas, como parte da “nova gestão de recursos humanos na qual a educação tem papel inicial” (LAVAL, 2004, p. 54), ligados à competição para seleção e resistência daqueles que se adaptam às oscilações.

A busca por uma maior racionalização dos meios leva à valorização dos critérios econômicos e financeiros em detrimento das finalidades sociais e humanas, cada vez mais desvalorizadas. “A colocação da ação como valor leva a desconsiderar os valores como guia para a ação” (GAULEJAC, 2007, p. 281 *apud* SOUZA; PIOLLI, 2020, p. 325).

Essa abordagem está explicitada no *site*³¹ da Fundação Telefônica, que tem como um dos idealizadores José Moran, um dos grandes formuladores e entusiastas do *Projeto de Vida*. A Fundação Telefônica, assim como o Instituto Unibanco (um dos apoiadores do PEI e elaborador de cartilhas para as disciplinas de *Projeto de Vida*), desenvolve projetos de parcerias com a educação pública para, segundo eles, promover melhorias na educação e adaptação desta ao novo mundo, além de um impacto positivo na economia sustentável e no desenvolvimento humano da nação por meio de mudanças na sala de aula, flexibilização e desenvolvimento de habilidades que garantam, por exemplo, sucesso na carreira profissional:

A realidade do século XXI se caracteriza por mudanças contínuas. Fica cada vez mais evidente a necessidade de formar um indivíduo de maneira holística, com as competências que lhe permitem responder a esse novo ambiente. Os professores devem ter flexibilidade e capacidade de adaptação para acompanhar esse movimento, uma vez que o currículo escolar atual passa a exigir habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação, colaboração, criatividade e inovação. Então, o que se espera com essas mudanças na sala de aula e, conseqüentemente, na educação? Cidadãos socialmente participativos, críticos, integrados ao seu meio, solidários, com mais chances de sucesso na trajetória profissional, o que não só reflete na vida de cada um, mas impacta positivamente na economia sustentável de um país e no desenvolvimento humano da nação (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2018, s.p.).

³¹ Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/inovaescola/index.html>. Acesso em: 26 set. 2020.

No *site* da fundação encontra-se a seguinte imagem intitulada “5 motivos para transformar os modelos educacionais públicos ao redor do mundo”:

FIGURA 12 – Motivos para transformar a educação segundo a Fundação Telefônica



Fonte: Fundação Telefônica (2018).

Com abordagem instrumental, os passos, trajetórias e relações são pré-planejadas de forma utilitária, dentro daquilo que seria salutar para o homem de negócios, um tipo único de homem polivalente, que se habitua a aprender ao longo de toda a vida, de modo a prestar serviço de forma adaptável, flexível e eficaz, sendo útil aos espaços empresariais. Assim, a educação fica sob a batuta dos formuladores estratégicos e CEOs, que sabem os caminhos para o dito sucesso e são chamados a formular materiais didáticos, orientações, palestras, compor bibliografia em entrevistas ou em livros que serão lidos nas disciplinas e nas formações do corpo gestor das escolas, bem como fornecer cursos ministrados por suas empresas para composição de matérias eletivas nas escolas públicas.

Movimento que, segundo Gaulejac (2007) flexibiliza e dilata a relação pedagógica e, como apontam Souza e Piolli (2020), pela complexidade dessa nova roupagem da histórica ligação “mercado, trabalho, capital, Estado e formação da força de trabalho”, com identificação total do trabalhador aos valores empresariais como sendo parte de si, de sua trajetória e de seu sucesso pessoal, reforçam a velha visão instrumental de educação para formação da força de trabalho:

A imbricação entre princípios, preceitos, prescrições, práticas empresariais e filosofia dos homens de negócio com o processo de escolarização e de formação da força de trabalho demonstra o grau de confluência alcançado entre as esferas da produção (economia), da política, dos valores éticos-morais-culturais (ideoculturais), influenciando e condicionando a forma das relações sociais e de produção entre os

indivíduos sociais, tornando-se guia para as ações e interações sociais, evidenciando o grau de complexidade das determinações reflexivas que vão aprofundando os nexos e conexões entre produção, mercado, trabalho, capital, Estado e formação da força de trabalho (educação) (SOUZA; PIOLLI, 2020, p. 331).

Ainda, segundo Silvio Camargo, criam-se avaliações que definem e reverenciam específicas habilidades e competências que apresentem retorno útil naquilo que se espera e define enquanto aprendizagem, esta sendo o centro de todos os movimentos e experiências:

Por meio desse ritual, a aprendizagem se sacraliza e tudo passa a girar ao seu redor, abstraindo as múltiplas esferas de experiência a um padrão daquilo que se deve aprender, daquilo que é útil e valorizado nas habilidades e competências nas metas de avaliação (CARNEIRO, 2019, p. 45).

Como uma das grandes metas declaradas do PEI é alocar as escolas entre as primeiras nos indicadores nacionais, a abertura para incorporação no *Projeto de Vida* de habilidades e competências de acordo com as experiências pregressas do estudante e supostas expectativas e desejos individuais é relativa, limitada às habilidades e competências relevantes nas avaliações, pautadas em delimitações maiores, como na BNCC e nas intenções e prioridades de seus formuladores e entusiastas.

A avaliação que apontará se a escola está seguindo corretamente a BNCC ou não, o máximo que se pode fazer é contextualizar ou complementar de acordo com as expectativas externas, de modo que o currículo, seja na parte geral ou diversificada, como já dito, é conduzido pelo *Projeto de Vida* e pelos princípios de Protagonismo Juvenil e os quatro pilares da educação da UNESCO.

FIGURA 13 – Aprendizagens fundamentais segundo os Quatro Pilares da Educação

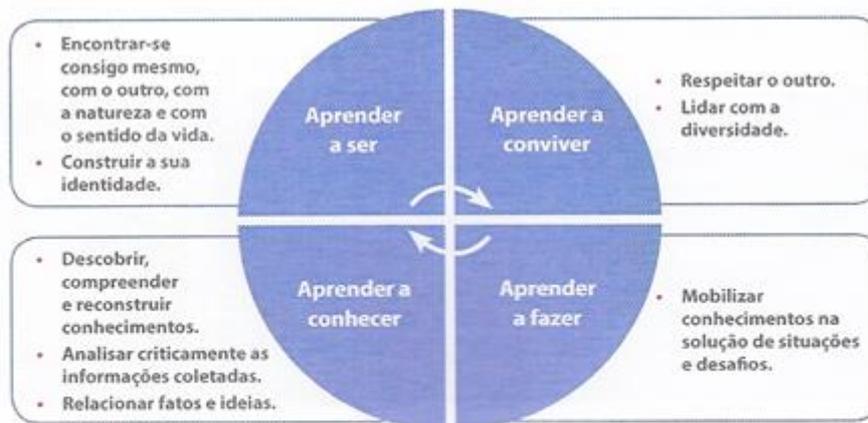


Figura 27.

64

Fonte: SEDUC-SP (2014e, p. 64).

Essa trajetória do aluno é formulada no sentido de desenvolver competências e habilidades que garantam o seguimento de seu *Projeto de Vida*, mas este tem que estar de acordo com Projeto pré-estabelecido, a dizer, competências e habilidades já selecionadas como salutares seja pela BNCC, pelo Banco Mundial, PISA, OCDE etc.

Segundo o portal do INEP, o Pisa 2018:

Revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. Se comparado à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil apresenta resultados ainda piores nas três áreas avaliadas, conforme a relação abaixo: Leitura: OCDE 487, Brasil 413; faixa do Brasil no ranking: 55º e 59º. Matemática: OCDE 489, Brasil 384; faixa do Brasil no ranking: 69º e 72º. Ciências: OCDE 489, Brasil 404; faixa do Brasil no ranking: 64º e 67º. Realizado a cada três anos, o Pisa tem o objetivo de mensurar até que ponto os jovens de 15 anos adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a vida social e econômica (INEP, 2019, s.p.).

Ainda, se analisadas unicamente as disposições da BNCC, por exemplo, observa-se que não é apenas o objetivo ou meta do *Projeto de Vida* que está subjugado às avaliações e expectativas externas e não ao aludido interesse do estudante ou até mesmo do corpo escolar. Existe definição etapista de sequência de habilidades e competências de acordo com o avanço dos anos escolares, e essa progressão conceitual baliza a trajetória, o suposto

protagonismo nesse caminhar, até mesmo quanto à abordagem das disciplinas, do material.

A BNCC não define apenas habilidades, competências e conteúdos, define também como devem ser implementados e o que se deve esperar como resultado dessa implementação, ou seja, delimita a complexidade do processo cognitivo, exigindo que as informações devem ser relacionadas selando os processos cognitivos a um único sentido.

Nesse entendimento, por cumprir a escola metas e objetivos avaliativos de desempenho, estipulados pelo próprio programa, acaba se atrelando às vontades do mercado e atendendo, em verdade, às necessidades do mundo empresarial (que é quem financia as avaliações e mudanças curriculares). Segundo Laval (2004), esses dispositivos de ranqueamento e avaliações, dentro de metas também apoiadas pelo setor privado, passam a mensurar eficácia com a proposta de formação. A comparação internacional subordinada a imperativos econômicos implica no fomento à competitividade em ambiente que não necessariamente tem essa função.

Há, como aponta Carneiro (2019, p. 43) “[...] verdadeiros rituais que organizam o ritmo das escolas, que sempre vivem a expectativa do próximo teste, dirigido por metas de gabinete tipicamente descoladas do dia a dia escolar”. Esse conjunto de “qualidades” facetado em competências e habilidades que serão avaliadas em eficácia também constrói dinâmicas internas de comparação, seja pelas provas, seja pela seleção daqueles que continuarão e daqueles que não cabem nos “pré-requisitos” para continuidade nesse processo de aprendizado.

Sendo o foco de todas as ações do corpo escolar, o *Projeto de Vida* parte, segundo as diretrizes, de um rascunho que o estudante elabora ao chegar na escola, acompanhado por um estudante mais velho e dos docentes, onde explicitará quais são seus sonhos e elaborará o que precisa fazer para alcançá-los. A primeira avaliação realizada, portanto, diz respeito à triagem de competências, habilidades e possíveis “lacunas” na formação pregressa do estudante.

Como para o programa o bom desempenho segue a métrica do que seria resultado em Língua Portuguesa e Matemática (além de Ciências), segundo os indicadores internacionais e projetos que pretendem colocar o Brasil entre os primeiros colocados, essa primeira análise se debruça sobre essas áreas e

competências e habilidades para que, a partir daí, seja planejado aprimoramento e melhores resultados nas posteriores avaliações e andamento do *Projeto de Vida*.

Assim, inicia-se com o denominado “acolhimento”, que será realizado pela equipe de gestão escolar, direção e professor responsável pela disciplina. Estes profissionais dispõem da tarefa de “apoiar o projeto de vida de seus alunos e garantir a qualidade dessas ações” (SEDUC-SP, 2014a, p. 18).

O 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. O Modelo Pedagógico é constituído para assegurar a construção do Projeto de Vida (SEDUC-SP, 2014a, p. 18)

Entretanto, como pode ser observado no material de formação dos docentes “profissionais da gestão”, esse denominado corpo de apoio é permeado por valores que contém julgamentos – de certo e errado, bom e ruim, importante e não importante – balizadores e que engessam as ações à identificação e reprodução do que está pré-estabelecido pela alta direção, como disposto na formação dos “Líderes” que conduzirão a gestão:

Convicções claras e fundamentais que a organização adota como guia para a gestão do seu negócio (crenças e posturas éticas: certo e errado, bom e ruim, importante e não importante). Orienta os comportamentos dos colaboradores na decisão e na ação. Os colaboradores devem entender, reconhecer os valores no comportamento da alta direção e se identificar com os valores (SEDUC-SP, 2014c, p. 5).

Dispõe o documento dever a gestão influenciar nas ações, gerenciando resultados, o que transforma uma organização numa escola, por ser, segundo o fundador da Consultoria Falconi³², Vicente Falconi³³, a busca de resultados paralela a busca por conhecimento (SEDUC-SP, 2014c, p. 4).

³² Trata-se de uma consultoria privada que busca “ajudar as organizações a construir resultados excepcionais pelo aperfeiçoamento de seu sistema de gestão”. A Falconi é voltada para a consultoria em gestão de resultados e tradicionalmente trabalha para empresas privadas, apresentando planos de reestruturação e gestão. Disponível em: https://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=6096. Acesso em: 08 ago. 2020.

³³ Vicente Falconi Campos é fundador e membro do Conselho da Falconi Consultores S.A. e também é membro do Conselho de Administração da Cervejaria Ambev, desde o ano 2000, e da antiga Cervejaria Brahma, desde 1997; atua como membro do conselho de administração da Eletrobras, do ISMART e do Conselho Consultivo da Fundação Zerrenner. Participa do Comitê de Qualidade e Sustentabilidade do conselho da BRF. É formado em Engenharia pela UFMG, com MSc e PhD em Engenharia pela Colorado School of Mines, nos Estados Unidos, e possui o título

De modo que, mesmo quando considerada vida em família, o discurso segue baseado nas prioridades da estrutura prévia do PEI, empreendedorismo, eficácia, reiteradamente focado na escolha individual e nuclear, desconsiderando estrutura e relações complexas. Como pode ser observado na seguinte passagem presente na “Ficha 1.4 – Os valores de meus familiares e meu modo de ser”, da “Unidade 1 – Projeto de Vida: um pensar sobre mim”, da apostila “Caderno do Aluno – Projeto de Vida” da 1ª Série:

Desde pequena, meus pais já falavam sobre a importância dos estudos e diziam que quanto mais coisas a pessoa aprende, maiores são as suas oportunidades. Apesar disso, eu nunca dei muito valor aos estudos, porque queria me divertir! Quando tinha 12 anos, meu pai faleceu em um acidente. Passamos por muitas dificuldades financeiras, o que levou minha mãe, que era costureira, a aumentar sua quantidade de trabalho e a fazer faxina nos fins de semana para garantir que minha irmã mais nova e eu não ficássemos desamparadas. Minha mãe dizia que faria tudo que fosse necessário, pois era fundamental que nós estudássemos e que só começássemos a trabalhar na idade certa.

Ao ver todo o esforço e dedicação de minha mãe para que eu pudesse estudar e ter melhores condições de vida, passei a encarar minha aprendizagem de outra forma, como possibilidades que se abriam para mim. A determinação e a persistência de minha mãe foram exemplos que passei a seguir para enfrentar meus desafios na vida e para atingir meu principal objetivo nos estudos: me tornar enfermeira. Quando me dou conta de que hoje sou uma enfermeira bem-conceituada no hospital em que trabalho, não posso deixar de reconhecer a importância dos valores transmitidos pela minha mãe (SEDUC-SP, 2014d, p. 10).

Em verdade, a ideia de escolha é apresentada e atribui centralidade da responsabilidade pelo sucesso ou insucesso ao estudante, minimizando relações, atravessamentos e fatores sociais diversos. E, como observado nesse trecho extraído da apostila de *Projeto de Vida*, o sucesso na vida viria após processos de diversas perdas, sofrimento e abdicção. A resolução destes se daria através da educação como solucionadora de dilemas diversos para além de sua esfera, como as condições de emprego desiguais na sociedade, perdas familiares, expectativas profissionais etc.

A respeito do papel da família no desenvolvimento das competências do estudante e busca de valores, Moran escreve:

A escola e a família são as instituições mais importantes para o desenvolvimento de valores, competências, conhecimentos e projetos. Precisamos de políticas e ações concretas para ajudar os jovens casais e pais a tornar mais consciências dos seus valores, emoções e projetos, para que eles consigam resolver melhor suas questões existenciais e, assim, educar melhor seus filhos. Há, ao mesmo tempo, um movimento em muitas escolas de tornar mais visível a metodologia de projetos em torno do projeto de vida, discutindo as questões mais existenciais de forma mais sistemática e aberta (MORAN, 2016, p. 2).

Os educadores têm papel de incentivo ao estudante que, assim como eles, também é encarado como “colaborador” central na absorção destes valores expressos nas abordagens, disciplinas e rumos. São os colaboradores que, em dinâmicas em grupo, levantarão reflexões a respeito das expectativas sobre a vida, para que se escreva primeiro rascunho do *Projeto de Vida*:

[...] por meio de dinâmicas de grupo são levados a refletir sobre o que esperam da vida, e ao final dessa atividade cada aluno será capaz de escrever um primeiro rascunho de seu Projeto de Vida, isto é, colocar no papel quais são seus sonhos, bem como o que precisam fazer para que eles se tornem realidade. Isso marca o início de um processo colaborativo entre o aluno e a escola (SEDUC-SP, 2014a, p. 19).

Quanto ao acompanhamento, há também a figura dos tutores, professores que acompanham os *Projetos de Vida*, porém mudam anualmente de acordo com a atribuição de aulas (no caso da escola PEI estudada). A figura do tutor é encontrada nos documentos referência dos entusiastas do *Projeto de Vida* que, como já apontado, ajudam a formular projetos para Fundações como Instituto Unibanco, Fundação Telefônica:

Uma ação paralela pode ser criar um tutor de projeto de vida por classe, que discute algumas destas questões com todos os alunos e os acompanha ao longo de um percurso formativo. Uma forma mais avançada é a criação de um mentor por aluno, que o acompanha permanentemente durante um ciclo específico. Do ponto de vista curricular, inserir o projeto como eixo integrador dos valores, competências socioemocionais, cognitivas, de forma personalizada. O aluno percebe assim que o currículo fala o que lhe interessa, responde aos seus anseios e questionamentos e o ajuda a ampliar a visão de mundo. É um outro modo de ver a organização escolar mais centrada no aluno, que torna a aprendizagem muito mais relevante e significativa para ele (MORAN, 2016, p. 2).

Também é colaborador o estudante veterano que recebe o novo estudante na primeira parte do acolhimento, antes mesmo de professores e direção.

Posteriormente, o projeto também responsabiliza como “parceiros” os familiares do estudante. De modo que todos esses colaboradores devem auxiliar nos objetivos daquele, mas é dele, de seu interesse, que depende a realização dos seus sonhos, do *Projeto de Vida*, enfim, do sucesso, de acordo com aquilo “que ele puder aprimorar de si mesmo, com a escola” (SEDUC-SP, 2014a, p. 19). Ou seja, o Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser. “O aluno, ao querer o fim (seu projeto de vida, a realização dos seus sonhos), passa a querer os meios (as atividades escolares)” (SEDUC-SP, 2014a, p. 19).

Os meios e valores já foram pré-estabelecidos pelo corpo gestor e estão expressos nos princípios e diretrizes, com foco na aprendizagem (e, como apontaremos adiante, na profissionalização). Contudo, como ressalta Silvio Carneiro, quando a aprendizagem passa a ser o foco, reduz-se a direitos relações sociais complexas, o ensino perde espaço e “reforçam-se as metas e o desempenho dirigidos diretamente ao indivíduo em processo de aprender” (CARNEIRO, 2019, p. 46), imperando forma contratual de abordagem:

De modo contrário, ao reduzir relações educacionais complexas a direitos de aprendizagem, impera o contrato. Exposto a um cardápio curricular, estudantes participam da máquina de conteúdos alheios à sua vida. Docentes são cobrados por desvios do roteiro e se tornam coadjuvantes na elaboração dos conteúdos e protagonistas na hora da avaliação dos resultados: como o vendedor apreciado pelos resultados do mês. Com um cardápio curricular distante da tensão ensino-aprendizagem, desencarnado de seus sujeitos escolares, a gramática da aprendizagem se realiza apenas quando reiterada nas constantes avaliações de resultados (CARNEIRO, 2019, p. 44-45).

Assim, da forma como o PEI apresenta a interação entre os atores, caso o estudante queira de fato o sucesso de sua vida e a realização de seus sonhos, ele deve querer/aceitar os meios, no caso, atividades escolares que, mesmo compostas também por eletivas, já estão pré-estabelecidas e balizadas por valores anteriormente elencados como válidos e relevantes.

A aparência de autonomia é dada para rumos em verdade balizados por valores e ações previamente definidas pelo corpo gestor e, antes disso, pelos idealizadores do PEI e sua Metodologia, onde o estudante teria abertura para se encaixar/aceitar, caso realmente queira atingir seu sonho. De modo que, aparentemente, chegaria indeciso ao ambiente escolar, ou minimamente

acomodado, devendo aceitar aquelas atividades para ter, caso queira, forma relevante de vida.

Esse aspecto é reiteradamente rebatido por estudiosos, para quem a educação “não é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso ou acomodado” (FREIRE, 1997b, p. 25). Vale ressaltar que o reconhecimento de potencialidades não implica necessariamente em horizontalidade ou autonomia.

A condução dessas habilidades e valores num sentido de formação que enxerga necessidade de grande mudança ligada à flexibilidade e competências para o século XXI pode ser observada no trecho que segue, retirado do *site* do Instituto Unibanco, um dos grandes formuladores do PEI e de apostilas do *Projeto de Vida*:

Mas mudar é mesmo preciso? Antes de colocar a mão na massa, é importante que você esteja minimamente convencido de que inovar é fundamental. Vivemos em um mundo gigante e passamos da marca dos sete bilhões de habitantes. Todos com suas particularidades, histórias e vidas específicas. Pequenos grandes universos dentro de cada pessoa, com seus pontos de vista que complementam ou se chocam com os de outras pessoas.

Hoje, esses pontos de vista são muito mais divulgados, graças a avanços tecnológicos e redes sociais. Mais do que nunca, na nossa história, temos muito mais informação sendo compartilhada. Precisamos levar em conta que nossos horizontes foram expandidos, não só em número de pessoas, mas também no alcance de nossas aprendizagens, referências e opiniões. A era industrial já passou e, agora, estamos na era digital.

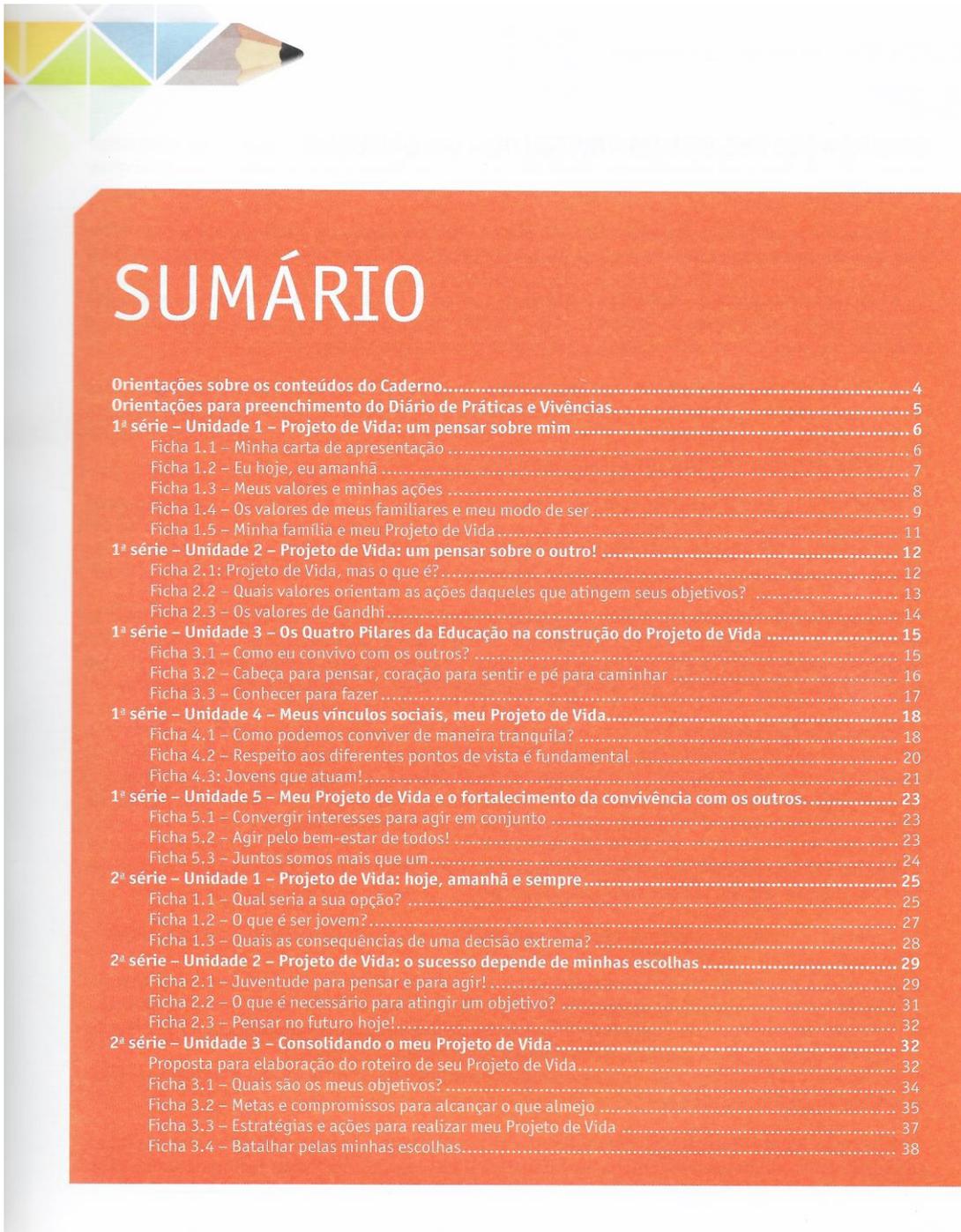
No entanto, algo muito importante permanece igual em vários lugares do Brasil e do mundo: a escola. Tudo mudou muito rápido e a educação precisa mudar também. Da forma como está, a escola tem dificuldade de dar conta do recado e manter bons resultados, que vão desde um melhor desenvolvimento dos alunos até o combate à defasagem entre idade e série, diminuindo a repetência e a evasão escolar.

Essa mudança não deve acontecer só com a redefinição de como as atividades e o conteúdo são apresentados em sala de aula. É preciso que você tenha claro o objetivo de preparar crianças e adolescentes para a vida, ajudando-os a se desenvolverem integralmente. Isso significa oferecer oportunidades para que se fortaleçam não só nas competências básicas (aquelas também conhecidas como intelectuais), mas também nas competências para o século XXI (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, s.p.).

Há nessa abordagem algumas problemáticas e compreendê-las aproxima o entendimento do *Projeto de Vida*, galgado nessa estrutura de programa. Segue, então, acompanhamento de aulas de *Projeto de Vida* das 2^{as} séries, Mundo do Trabalho e Preparação Acadêmica das 3^{as} séries, bem como das apostilas das respectivas disciplinas.

As imagens abaixo são referentes às apostilas das disciplinas, fornecidas pela SEDUC-SP e de uso obrigatório tanto pelos professores como pelos estudantes. Há apostilas para o corpo gestor, caderno do professor e caderno do estudante.

FIGURA 14 – Sumário do Caderno do Aluno, apostila de Projeto de Vida



Orientações sobre os conteúdos do Caderno.....	4
Orientações para preenchimento do Diário de Práticas e Vivências.....	5
1ª série – Unidade 1 – Projeto de Vida: um pensar sobre mim	6
Ficha 1.1 – Minha carta de apresentação	6
Ficha 1.2 – Eu hoje, eu amanhã	7
Ficha 1.3 – Meus valores e minhas ações	8
Ficha 1.4 – Os valores de meus familiares e meu modo de ser	9
Ficha 1.5 – Minha família e meu Projeto de Vida.....	11
1ª série – Unidade 2 – Projeto de Vida: um pensar sobre o outro!	12
Ficha 2.1: Projeto de Vida, mas o que é?.....	12
Ficha 2.2 – Quais valores orientam as ações daqueles que atingem seus objetivos?	13
Ficha 2.3 – Os valores de Gandhi.....	14
1ª série – Unidade 3 – Os Quatro Pilares da Educação na construção do Projeto de Vida	15
Ficha 3.1 – Como eu convivo com os outros?	15
Ficha 3.2 – Cabeça para pensar, coração para sentir e pé para caminhar	16
Ficha 3.3 – Conhecer para fazer	17
1ª série – Unidade 4 – Meus vínculos sociais, meu Projeto de Vida.....	18
Ficha 4.1 – Como podemos conviver de maneira tranquila?	18
Ficha 4.2 – Respeito aos diferentes pontos de vista é fundamental	20
Ficha 4.3: Jovens que atuam!.....	21
1ª série – Unidade 5 – Meu Projeto de Vida e o fortalecimento da convivência com os outros.....	23
Ficha 5.1 – Convergir interesses para agir em conjunto	23
Ficha 5.2 – Agir pelo bem-estar de todos!	23
Ficha 5.3 – Juntos somos mais que um	24
2ª série – Unidade 1 – Projeto de Vida: hoje, amanhã e sempre.....	25
Ficha 1.1 – Qual seria a sua opção?	25
Ficha 1.2 – O que é ser jovem?	27
Ficha 1.3 – Quais as consequências de uma decisão extrema?	28
2ª série – Unidade 2 – Projeto de Vida: o sucesso depende de minhas escolhas	29
Ficha 2.1 – Juventude para pensar e para agir!	29
Ficha 2.2 – O que é necessário para atingir um objetivo?	31
Ficha 2.3 – Pensar no futuro hoje!.....	32
2ª série – Unidade 3 – Consolidando o meu Projeto de Vida	32
Proposta para elaboração do roteiro de seu Projeto de Vida.....	32
Ficha 3.1 – Quais são os meus objetivos?	34
Ficha 3.2 – Metas e compromissos para alcançar o que almejo	35
Ficha 3.3 – Estratégias e ações para realizar meu Projeto de Vida	37
Ficha 3.4 – Batalhar pelas minhas escolhas.....	38

Fonte: SEDUC-SP (2014d).

FIGURA 15 – Sumário do Caderno do Professor, apostila de Projeto de Vida

<h1>SUMÁRIO</h1>	
Orientações sobre os conteúdos do Caderno	6
1ª série do Ensino Médio	16
Situação de Aprendizagem 1 – Identidade: aprendendo a ser na família	16
Atividade 1 – Acolhimento	16
Atividade 2 – Identidade	17
Atividade 3 – Identidade: criando um personagem	19
Atividade 4 – Identidade: criando a bandeira pessoal	20
Atividade 5 – Autorretrato	21
Atividade 6 – Eu, autor da minha vida	23
Atividade 7 – Muito prazer em me apresentar e conhecer você	23
Atividade 8 – A linha do tempo da vida familiar	25
Atividade 9 – Personagens marcantes na família	26
Atividade 10 – Projetar o futuro	27
Atividade 11 – Valores e o Projeto de Vida	28
Avaliação da Situação de Aprendizagem	29
Situação de Aprendizagem 2 – Identidade: aprendendo a ser na escola e na comunidade	29
Atividade 1 – Personagens no mundo	29
Atividade 2 – Coleção dos valores para o Projeto de Vida	33
Atividade 3 – Dinâmica sobre qualidades positivas existentes no grupo de estudantes	34
Atividade 4 – Personagens marcantes na trajetória escolar	35
Atividade 5 – Personagens na comunidade	35
Avaliação da Situação de Aprendizagem	36
Situação de Aprendizagem 3 – Os Quatro Pilares da Educação	36
Atividade 1 – Apresentação dos Quatro Pilares da Educação	37
Atividade 2 – Refletindo sobre os Quatro Pilares da Educação	39
Atividade 3 – Organizando os Quatro Pilares da Educação	41
Atividade 4 – Os Quatro Pilares da Educação e o Projeto de Vida	43
Avaliação da Situação de Aprendizagem	44

Fonte: SEDUC-SP (2014e).

FIGURA 16 – Segunda página do sumário do Caderno do Professor, apostila de Projeto de Vida

Situação de Aprendizagem 4 – Fortalecendo as relações interpessoais para a construção do Projeto de Vida	44
Atividade 1 – Relações interpessoais – identidade – diversidade	44
Atividade 2 – Teia das relações	45
Atividade 3 – Fortalecendo os vínculos na classe	46
Atividade 4 – Teia das relações com os adultos da escola: Tutoria	47
Atividade 5 – Relações com as situações cotidianas	48
Atividade 6 – As relações com o meio ambiente	49
Avaliação da Situação de Aprendizagem	49
Situação de Aprendizagem 5 – Diferentes caminhos para a realização pessoal e profissional	50
Atividade 1 – Histórias de vida bem-sucedidas	50
Atividade 2 – Histórias de vida bem-sucedidas na família e na comunidade	52
Atividade 3 – O percurso para a construção do Projeto de Vida	53
Atividade 4 – Culminância: o que aprendemos nesse percurso	54
2ª série do Ensino Médio	55
Situação de Aprendizagem 1 – O que e quando é o futuro?	55
Atividade 1 – Uma relação de causa e consequência: passado > presente > futuro	55
Atividade 2 – Quem eu sou e quem pretendo ser no futuro?	57
Atividade 3 – Como eu me vejo no futuro	57
Avaliação da Situação de Aprendizagem	58
Situação de Aprendizagem 2 – Fatores de sucesso da vida escolar	59
Atividade 1 – Entrando em contato com o sucesso	59
Atividade 2 – Identificando personagens de sucesso na humanidade	60
Atividade 3 – As conquistas e os progressos de seu Projeto de Vida	64
Atividade 4 – Contextos que favorecem o Projeto de Vida	65
Avaliação da Situação de Aprendizagem	66
Situação de Aprendizagem 3 – O Projeto de Vida	66

Fonte: SEDUC-SP (2014e).

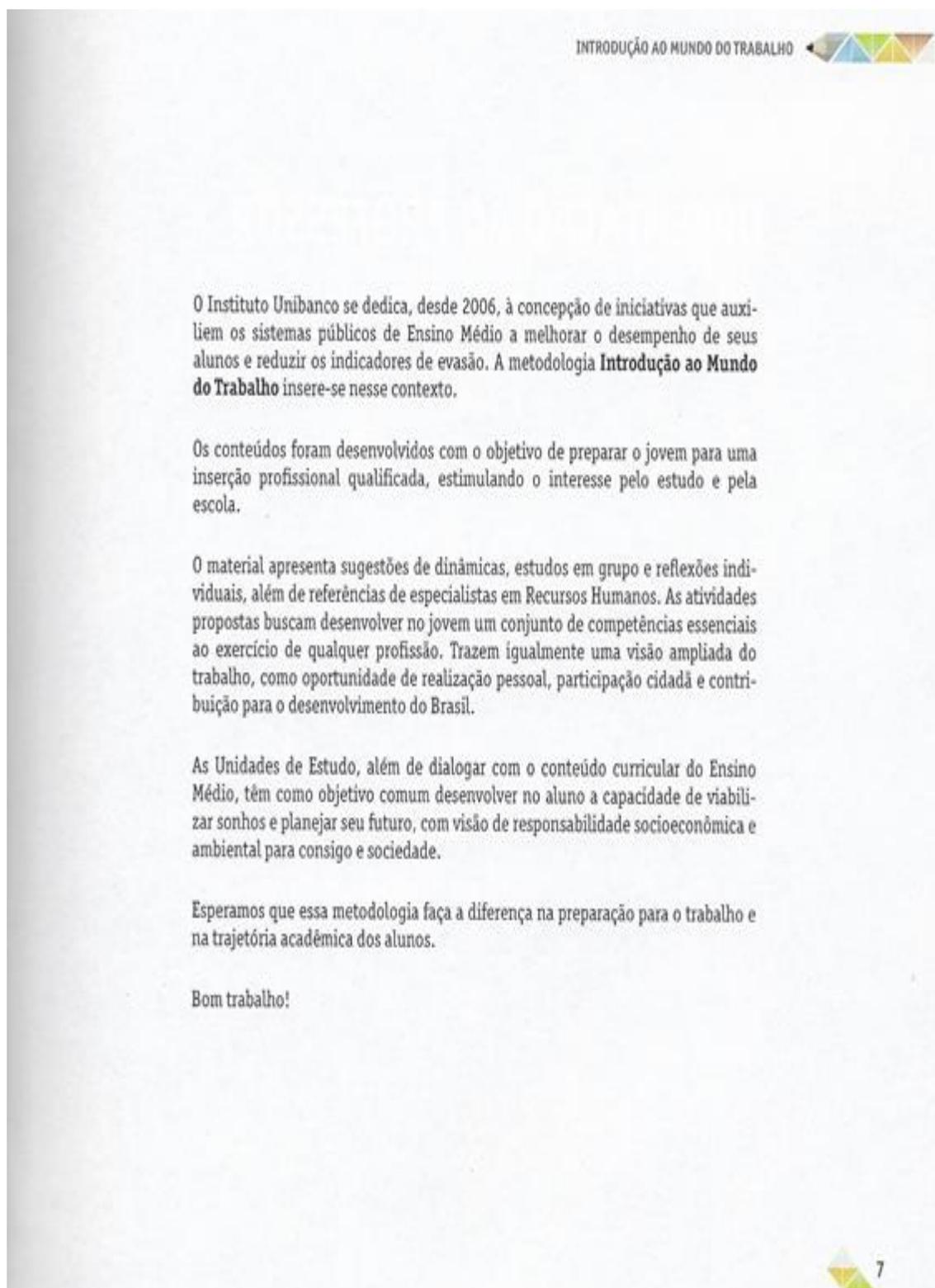
FIGURA 17 – Folha de abertura da apostila de Mundo do Trabalho



Debulhar o trigo
Recolher cada bago do trigo
Forjar no trigo o milagre do pão
E se fartar de pão

Milton Nascimento e Chico Buarque | O cio da terra

FIGURA 18 – Apresentação da apostila de Mundo do Trabalho



Fonte: SEDUC-SP (2014b).

FIGURA 19 – Sumário da apostila de Mundo do Trabalho

		SUMÁRIO
Apresentação	06	
Orientação ao professor	08	
UNIDADE DE ESTUDO 1	14	Identidade: aprendendo a ser
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1.1	18	Integração
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1.2	24	Autoconhecimento: passado e presente
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1.3	30	Autoconhecimento: futuro
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1.4	36	Minhas potencialidades
ATIVIDADE CULMINANTE	42	Avaliação e projeto de vida
UNIDADE DE ESTUDO 2	44	Aprendendo a conviver
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2.1	48	Eu e o outro
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2.2	54	Vida em sociedade
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2.3	60	Diversidade e igualdade
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2.4	68	Preconceito
ATIVIDADE CULMINANTE	74	Avaliação e projeto de vida
UNIDADE DE ESTUDO 3	76	Cidadania e ética
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3.1	80	Eu, cidadão
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3.2	88	Ética, moral e vida em sociedade
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3.3	96	Participação na vida social
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3.4	106	Documentação e trabalho formal
ATIVIDADE CULMINANTE	116	Avaliação e projeto de vida
UNIDADE DE ESTUDO 4	118	Fazendo escolhas no mundo do trabalho
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4.1	122	Escolhendo caminhos
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4.2	130	Como funciona o mundo do trabalho
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4.3	138	Minha escolha profissional
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4.4	144	Portas de entrada
ATIVIDADE CULMINANTE	154	Avaliação e projeto de vida

Fonte: SEDUC-SP (2014b).

Esse material guia o prosseguimento do *Projeto de Vida*, traçado no ano inicial, acordado de forma muito semelhante a um contrato e encaminhado nos anos seguintes em conjunto com as disciplinas de mesmo nome, junto às eletivas e todas as demais matérias da parte diversificada e da parte comum, balizando-as, por ser o eixo central do PEI.

Nesse campo de pertencimento e questionamentos sobre o que é ser jovem, como parte do PEI e do *Projeto de Vida*, há, inicialmente, o *Acolhimento*, em que se realizam dinâmicas de grupo, num processo colaborativo, debatendo sonhos e o que fazer para torná-los realidade. Após esse processo inicial, rascunha-se o *Projeto de Vida*, selando uma parceria entre cada aluno e a escola.

Há uma relação necessária entre os sonhos e as realizações humanas com a responsabilidade de se evitar, com as ações educativas, que jovens de toda uma geração percam a capacidade de sonhar (SEDUC-SP, 2014a, p. 18).

Destaca-se, inicialmente, a proposta de elaboração de roteiro de *Projeto de Vida*, presente na Unidade 3 – 2ª Série – “Consolidando o meu Projeto de Vida”:

A proposta do Projeto de Vida representa justamente a projeção de um caminho para a realização do que você sonha para si mesmo. A ideia do percurso pressupõe a indicação de determinadas etapas para demonstrar que as suas aspirações podem ser concretizadas (SEDUC-SP, 2014d, p. 25).

Seguido da indicação de definição de passos e etapas a serem percorridos para a materialização do sonho, com as seguintes orientações para tal projeção:

Como ponto de partida do roteiro de seu Projeto de Vida, o primeiro passo a ser considerado é a identificação de sua principal aspiração, ou seja, daquilo que você espera alcançar com a realização de seu Projeto de Vida (ponto de chegada de seu percurso); Uma vez definido o fim que deve orientar o seu Projeto de Vida, é muito importante que sejam propostos objetivos (“alvos”) a ser atingidos nos diferentes momentos/etapas de seu percurso. Seus objetivos devem corresponder àquilo que você espera conquistar para ter sucesso em cada etapa de seu roteiro, pois é o alcance de seus objetivos que possibilitará a concretização de seu Projeto de Vida. Aquilo que você estabelecer como sua principal aspiração deve direcionar as escolhas, a definição de prioridades e as ações que realizará ao longo de sua trajetória pessoal, social e profissional, pois imprimirá um sentido a seu percurso.; Após a demarcação de objetivos, recomenda-se o estabelecimento de metas para atingi-los, uma vez que estas representam alvos mensuráveis (quantitativos) e precisos que devem contribuir para o alcance dos objetivos em determinado período de tempo.; Sugere-se que você estabeleça compromissos – pessoais e coletivos – em relação ao desenvolvimento das ações necessárias para cumprir suas metas e seus objetivos – em relação ao desenvolvimento das ações necessárias para cumprir suas metas e seus objetivos. Os compromissos representam obrigações assumidas consigo mesmo e/ou com os outros para garantir a realização de determinadas atividades planejadas.; A partir da definição de seus objetivos, metas e compromissos, a proposta é que você tenha como foco o planejamento dos últimos passos de seu roteiro: a identificação das estratégias (o que fazer) e das ações (como fazer) mais adequadas para atingir cada meta e objetivo. Por expressarem de maneira mais direta o que deve ser feito para que seu Projeto de Vida se realize, as ações são mais específicas que os demais passos do planejamento e devem ser pensadas com base nestes, motivo pelo qual são as últimas a ser determinadas. É importante que os passos/etapas propostos em seu roteiro sejam avaliados e revistos em diferentes momentos de sua trajetória, pois talvez seja necessário adequá-los a

novas ideias e/ou interesses que você venha a ter (SEDUC-SP, 2014d, p. 33-34).

O documento de Diretrizes do PEI notifica que “cada aluno deve materializar seu projeto de vida em um documento escrito a ser constantemente revisado, tendo um professor responsável que assume a tarefa de orientá-lo, tanto na construção inicial quanto no seu constante aprimoramento” (SEDUC-SP, 2014a, p. 19). Assim, educadores assumem o posto de parte contratual, bem como os estudantes, sendo enxergados como negociantes, empreendedores, dentro de acordo de prestação e retorno. Como exposto pelas Diretrizes do PEI:

Aos educadores cabe a tarefa de apoiar o projeto de vida de seus alunos e garantir a qualidade dessas ações. No entanto, cabe também aos alunos a corresponsabilidade no seu desenvolvimento, já que são os interessados diretos (SEDUC-SP, 2014a, p. 18).

Compromisso que dialoga com o traçado pelo material didático em toda sua extensão, como, por exemplo, na “Ficha 3.2 – Metas e Compromissos para alcançar o que almejo”, que tem por objetivo a compreensão da “relação existente entre objetivos, metas e compromissos” e que se “reconheça a importância dos dois últimos para a definição do roteiro de seu Projeto de Vida”. A atividade expõe que:

As metas são pontos específicos aonde se quer chegar. Se, por um lado, o objetivo tem o foco no qualitativo, a meta, por outro lado, é focado no quantitativo. Assim, podemos concluir que a meta é a quantificação de um objetivo: aumentar as vendas em uma loja de calçados é um objetivo; aumentar as vendas da loja de calçados em 15% em determinado mês é uma meta. Outro exemplo: Melhorar o desempenho da escola no sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em Língua Portuguesa é um objetivo. Nesse caso, uma meta poderia ser melhorar a média da escola no Saresp em 20% em relação ao desempenho no ano anterior (SEDUC-SP, 2014d, p. 35).

De modo que os compromissos são estabelecidos para que se alcancem metas teoricamente traçadas pelos próprios estudantes e comunicadas ao corpo docente, havendo, como já citado, etapas e “cláusulas” a serem seguidas para alcançar objetivos, para o retorno do negócio.

Para garantir o cumprimento das metas e dos objetivos, é muito importante que sejam estabelecidos compromissos. Um compromisso pode ser definido como uma forma de assumir uma obrigação ou responsabilidade com alguém ou com algum objetivo (publicamente ou não). Ao definir compromissos para atingir as metas de seu Projeto de Vida, você assume obrigações consigo próprio em relação à realização das ações necessárias para alcançar o que almeja (SEDUC-SP, 2014d, p. 36).

A junção da abordagem contratual se aproxima da lógica do mercado em metas e desempenho, também pela segmentação em etapas crescentes. Como pode ser observado, os próprios exemplos de alcance de desempenho usados no material estão ligados, mesmo que enquanto sugestões, à abordagem já citada das expectativas de alcance de indicadores avaliativos e também inserção no mercado de trabalho.

Essa prestação de serviços firmada em acordo que segue pressupostos contratuais econômicos circunda os currículos educacionais como que em oferecimento de um cardápio que supra as expectativas de desenvolvimento de habilidades e competências, sendo o serviço posteriormente avaliado pelos indicadores e provas/processos avaliativos nacionais e internacionais. No caso do *Projeto de Vida* no PEI, além do lugar do docente na prestação, o estudante também se compromete no empenho e na responsabilidade por escolhas que parecem ser apenas suas em seu *Projeto de Vida*. Nesse sentido, a lógica educacional segue a de vendedor e comprador, de prestadores de serviços que, em verdade são professores e não empresas prestadoras, mas que na onda de terceirização que vem fagocitando os serviços públicos e serviços que dizem respeito a direitos humanos essenciais, não a relações mercantis, têm cada vez mais ocupado esse espaço, por essa visão de mercado.

O estudante, além de consumidor, é investidor; ele empreende no negócio, que no caso é o desenvolvimento de competências e habilidades, ou seja, o negócio/produto não apenas é o sucesso do estudante, como ele mesmo, pois o sucesso nesse caso está ligado à subjetividade a habilidades pessoais:

Na economia, vale o que está escrito no contrato e todos os pressupostos que estão embutidos nele. Não falo aqui apenas das letras miúdas e entrelinhas, mas na expressão do próprio contrato: a relação entre indivíduos que garantem nesse acordo os serviços prestados, mediante o pagamento previamente estabelecido. Biesta marca bem a diferença quando a lógica do contrato segue no domínio educacional. Pois de acordo com os “direitos de aprendizagem” asseguro

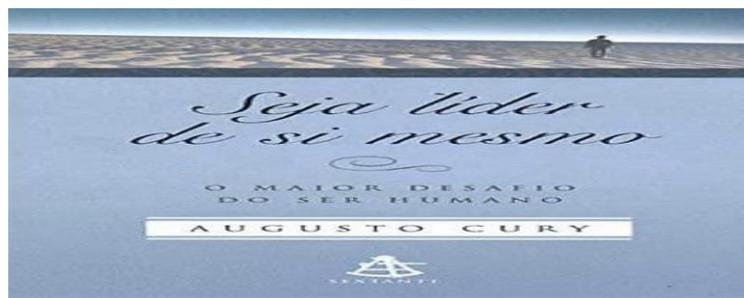
aparentemente um contrato pelo qual mediante um cardápio curricular (a BNCC) – serão oferecidos os conhecimentos mínimos para o desenvolvimento das minhas habilidades e competências. Tais serviços prestados, inclusive, poderão ser medidos por constantes avaliações que produzem rankings e determinam o destino de docentes e escolas, seja no céu, seja no inferno.

Tudo isso estaria correto se a alteridade básica da educação tivesse essa substância dos contratos. Mas quem está no chão da escola logo vai reconhecer que a alteridade de sua sala de aula não é a mesma de uma praça de comércio. É certo que estudantes têm expectativas e alimentam sua curiosidade, assim como professores têm a visão do que pretendem ensinar no interior de um projeto pedagógico coletivamente discutido. No entanto, diferentemente de um consumidor, que tem a mínima ideia do que quer quando entra em uma loja de sapatos, estudantes não têm ideia do que encontrarão em seus anos escolares, salvo alguma coisa de seu imaginário. Podemos dizer o mesmo dos professores: eles não são vendedores que irão seduzir clientes adivinhando seus desejos de consumo, mas há um inesperado que atravessa seus planos escolares: no cotidiano escolar, tudo pode acontecer dentro da sala de aula. A alteridade radical da educação não é pois, a relação de opostos diretos (o proprietário e o não proprietário), mas é atravessada pelo que é estranho, e todo o desafio é incorporar esse “estranho” às relações educacionais (CARNEIRO, 2019, p. 43-44).

Ainda sobre metas, analisando a “Ficha 1.2 – Eu hoje, eu amanhã” do Caderno do Aluno da disciplina de *Projeto de vida*, são encontradas novamente formas de estruturar esse *Projeto de Vida* ligadas à projeção de um futuro estruturado em metas e etapas. O objetivo é “Refletir sobre o sonho e a construção do *Projeto de Vida* para o futuro; discutir as metas que gostaria de alcançar a curto e médio prazo” e “refletir o que pretende buscar para o futuro” (SEDUC-SP, 2014d, p. 7). Com base na seguinte bibliografia: Quem sou eu, de Dennys Távora³⁴. Teatro dos vampiros, de Renato Russo; e fragmento de texto do livro *Seja líder de si mesmo*, de Augusto Cury³⁵.

³⁴ “Quem sou eu sou uma pessoa feliz, amo muito minha vida e dela sou aprendiz; tenho várias paixões. Mas, como qualquer um, possuo imperfeições. Se os caminhos dessa vida ainda não sei de cor, pelo menos busco, a cada dia, tornar-me alguém melhor” (SEDUC-SP, 2014d, p. 7).

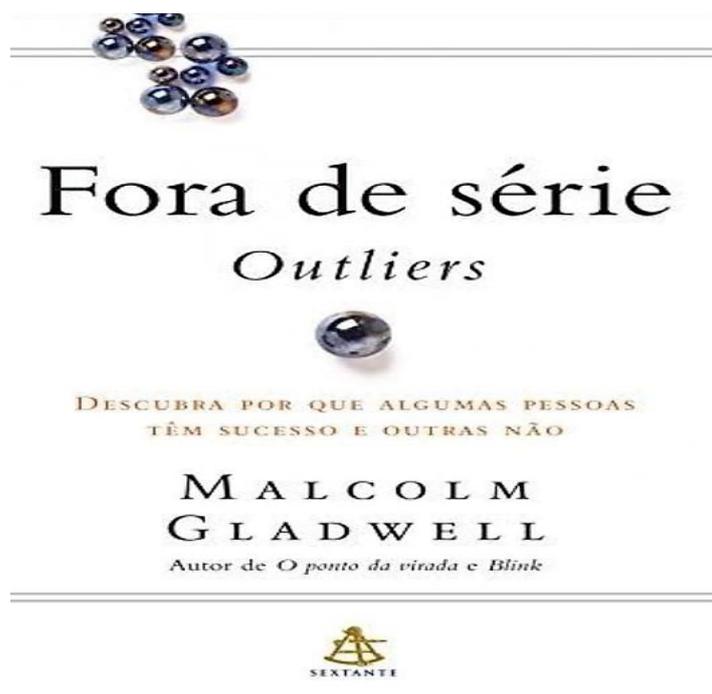
³⁵ “A maior tarefa de um ser humano é ser líder de si mesmo e a maior tarefa de um líder é sair da plateia, entrar no palco de sua mente e ser autor de sua própria história” (SEDUC-SP, 2014d, p. 7).

FIGURA 20 – Livro *Seja líder de si mesmo*

Fonte: SEDUC-SP (2014c, p. 20).

As bases para o estabelecimento dessas metas são, em sua maioria, livros de autoajuda, como também pode ser observado no Processo Administrativo base para o PEI, formulação, construção e formação de professores e corpo gestor. O livro que segue é base desse processo:

O que torna algumas pessoas capazes de atingir um sucesso tão extraordinário e peculiar a ponto de serem chamados de fora de série? Costumamos acreditar que trajetórias excepcionais como a dos gênios que revolucionaram o mundo dos negócios, das artes das ciências e dos esportes devem-se unicamente ao talento. Mas nesse livro você verá que o universo das personalidades brilhantes esconde uma lógica muito mais fascinante e complexa do que aparenta. Baseando-se na história de celebridades como Bill Gates, os Beatles e Mozart, Malcom Gladwell mostra que ninguém se faz sozinho. Para se alcançar o nível de excelência em qualquer atividade são necessárias nada menos do que 10 mil horas de prática, o equivalente a três horas por dia (ou 20 horas por semana) de treinamento durante 10 anos (SEDUC-SP, 2014c, p. 23).

FIGURA 21 – Livro *Fora de Série*

Fonte: SEDUC-SP (2014c, p. 23).

Reiterando a responsabilidade do indivíduo frente ao sucesso ou insucesso na vida, estando este relacionado à profissionalização, como veremos em breve, os caminhos são de metas propostas por coachings, *best-sellers* de autoajuda, empresários e CEOs.

Um dos entusiastas da formulação do *Projeto de Vida* na escola, e também do ensino à distância, é o educador e pesquisador em projetos de inovação José Moran. Este coloca que o *Projeto de Vida* pode ser desenvolvido em cursos *on-line*, materiais na *web* etc.:

Muitas pessoas conseguem hoje desenvolver seu projeto de vida, com apoio de blogs, cursos online, materiais *web* disponíveis. Outras participam de oficinas, workshops, sessões de mentoria ou coaching. Nosso foco, neste espaço, é com o seu desenvolvimento na Escola dentro da metodologia de projetos, como um eixo importante, aglutinador, visando que cada estudante encontre um significado mais perceptível e profundo do processo de aprendizagem (MORAN, 2016, p. 2).

As referências trazidas, pautadas no protagonismo, não fazem menção à estrutura social, às desigualdades, à realidade da juventude, nem tampouco ao desemprego, quando se estipula esse referido sucesso voltado ao empreendedorismo. Sucesso que para os aqui citados, está ligado ao mercado, à profissionalização, se observados os exemplos de metas e habilidades priorizados

nos materiais didáticos, documentos de formulação do programa, parceiros nele engajados e avaliações.

São valores, princípios e diretrizes que balizam os rumos dessa dita autonomia que já estão previamente definidos pelo corpo gestor e, antes disso, pelos idealizadores do PEI, e não convidam o sujeito/indivíduo estudante a formular e trazer, com base em “sua situação histórica e social concreta”, os:

Valores pelos quais seu compromisso ativo com determinadas formas de ação pode levar a cabo a realização de sua parte apropriada adotada de maneira consciente – que, por conseguinte, os define como indivíduos sociais autônomos e responsáveis (MÉSZÁROS, 2008, p. 94).

A dita adesão às disciplinas como parte da autonomia ligada à escolha do estudante para alcance de metas, objetivos e, por fim, a realização de seus sonhos, por mais que parta do indivíduo e diga respeito, por exemplo, a opção por algumas disciplinas, já é segundo momento no quadro geral de elaboração de um projeto que se pretende total e autônomo. A primeira seria, segundo Mészáros (2008), a formulação de valores, o que não cabe ao estudante no PEI.

Valores de educação gerencialista, próxima de valores que bancos e fundações a eles ligadas entendem como relevantes para o mundo:

O Jovem de Futuro foi lançado em 2007 com o objetivo de contribuir para a garantia da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio como consequência de uma gestão educacional orientada para o avanço contínuo da educação pública.

O programa, implementado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, disponibiliza para as escolas e para as redes uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão. As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos – governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento – que se articulam por meio do método Circuito de Gestão. COMO FUNCIONA: Circuito de Gestão, Avanço Contínuo, Forma de Atuação e Comunidade de Práticas.

O Jovem de Futuro é um programa desenvolvido pelo Instituto Unibanco com o objetivo de apoiar as redes públicas a oferecer uma educação de qualidade, que possibilite o desenvolvimento integral de todos os estudantes, com equidade, num processo de transformação contínuo (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, s.p.).

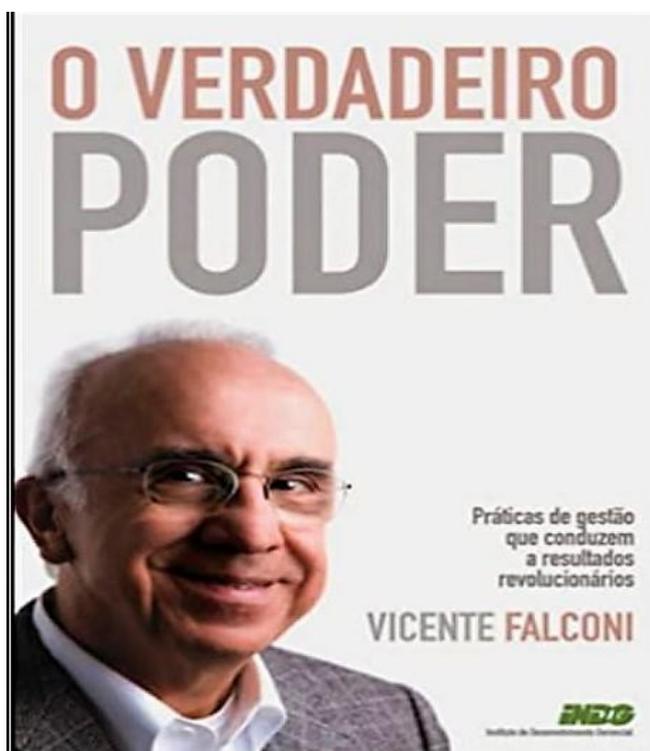
Apesar de aparentemente ser inovadora ao abrir espaço para escolha do sujeito e até mesmo responsabilização da família, não difere, na prática, dos ideais educacionais bancários. Desconsidera a indissociação entre individual e social na estrutura educacional, impondo “preceitos e princípios educacionais [...]”

detalhados na forma de apelos diretos à consciência dos indivíduos particulares, normalmente concebidos em termos de exortações morais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 94).

Segundo Mézáros (2008), autodefinição dissociada da “relação mais estreita com seu meio social real e com a situação histórica específica claramente identificável de que seus desafios humanos inescapavelmente imergem” (MÉSZÁROS, 2008, p. 94) não passaria de “individualidade isolada autoreferenciada”, e não autonomia de fato.

Isso é reiterado na material base do Processo Administrativo PEI, que traz como orientação para formação dos gestores, bem como dos estudantes no *Projeto de Vida*, a indicação de leitura do livro “O verdadeiro Poder”, do empresário Vicente Falconi. Também traz a seguinte descrição: “Esta obra procura abordar questões consideradas importantes para que uma empresa ou projeto possa se desenvolver e crescer. O texto pretende esclarecer quais são os pontos de sucesso que estão por trás do crescimento saudável e do saneamento de grandes empresas e instituições governamentais” (SEDUC-SP, 2014c, p. 103).

FIGURA 22 – Livro *O Verdadeiro Poder*



Fonte: SEDUC-SP (2014c, p. 37).

As expectativas de desempenho em relação à escola e à educação passam a ser referenciadas nas expectativas das empresas, com base em resultados que aparentam ser individuais por serem atribuídos às qualidades e competências, capacidade do trabalhador, ou, aqui, estudante, reinventar-se constantemente de acordo com suas qualidades, buscando o “sempre mais”, “sempre melhor”. Isso para que, através de sua potencialidade e imaginação, consiga se sustentar por mais tempo frente à instabilidade do mercado, como apontam Souza e Piolli (2020):

As expectativas dos empregadores aumentam no que se refere aos resultados, ao desempenho. O trabalhador se vê obrigado e forçado, pelas próprias circunstâncias da economia, a estar sempre acima das projeções, pois só assim poderá se manter por mais tempo empregado, embora não seja possível prever o quanto, porque com a instalação da concorrência brutal entre os trabalhadores e o processo de individualização que essas tecnologias gerenciais geram, o “sempre mais”, “sempre melhor”, a “inovação” e a “reatividade” nunca parecem ser suficientes, sendo inundado e tendo de conviver com um sentimento de angústia. Afinal, “o sucesso pode ser apenas temporário em um universo em que a competição obriga a proezas constantemente renovadas” (GAULEJAC, 2007, p. 231) e nenhum ser humano é um poço infinito de imaginação e criatividade (SOUZA; PIOLLI, 2020, p. 323).

Esse conjunto de “qualidades”, facetado em competências e habilidades que serão avaliadas em eficácia, também constrói dinâmicas internas de comparação, seja pelas provas, seja pela seleção daqueles que continuarão e daqueles que não cabem nos “pré-requisitos” para continuidade nesse processo de aprendizado. Tal dinâmica pôde ser observada no campo realizado em escola do interior de São Paulo nos anos de 2018 e 2019: a presente pesquisa pôde registrar relatos de evasão, por escolha ou expulsão, daqueles que ali não se “adaptavam” e “não preenchiam o perfil”, nas palavras da direção.

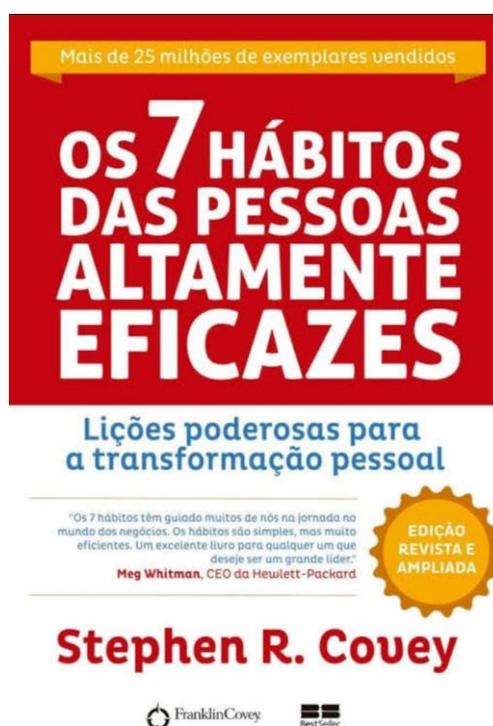
Como aponta o *site* da Fundação Telefônica, é preciso reinventar-se a si mesmo:

Lembrete: Para inovar alguma coisa é preciso inovar-se. Se não fizermos um esforço para inovar a nós mesmos, não teremos condições de inovar a educação. O caminho que se anda todo dia é mais cômodo, porque é repetido de modo inconsciente. Mas há caminhos novos...Eles podem não ser tão cômodos no início, mas nos levam a lugares surpreendentes! (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2018, s.p.).

Ao interrogar a direção respeito de qual seria o perfil adequado, fui orientada a acompanhar as aulas de *Projeto de Vida*, Mundo do Trabalho e Prática Acadêmica e observar “*como os estudantes interessados não se negam a trabalhar suas atividades e potencialidades. Não atrapalham os outros, pelo contrário, colaboram*”. Essa fala é consonante com material apresentado no documento do Processo Administrativo de constituição do PEI, no que se refere ao “comprometimento com o processo e resultado”, cuja bibliografia base para corpo gestor, professores e estudantes é o livro *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes*, de Stephen R. Covey:

“Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes” traz princípios para solucionar problemas pessoais e profissionais. Os principais são: 1. Seja proativo. 2. Comece com o objetivo em mente. 3. Primeiro o mais importante. 4. Pense ganha-ganho. 5. Busque primeiro compreender, depois ser compreendido. 6. Crie Sinergia. 7. Afine o instrumento. Este manual revolucionário mostra como alcançar a paz de espírito e adquirir confiança por meio dos alicerces e da compreensão dos princípios. Stephen R. Covey revela na obra que as nossas ações são o resultado do que somos e ensina a acabar com o comportamento destrutivo em casa e no trabalho (SEDUC-SP, 2014c, p. 37).

FIGURA 23 – Livro *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes*

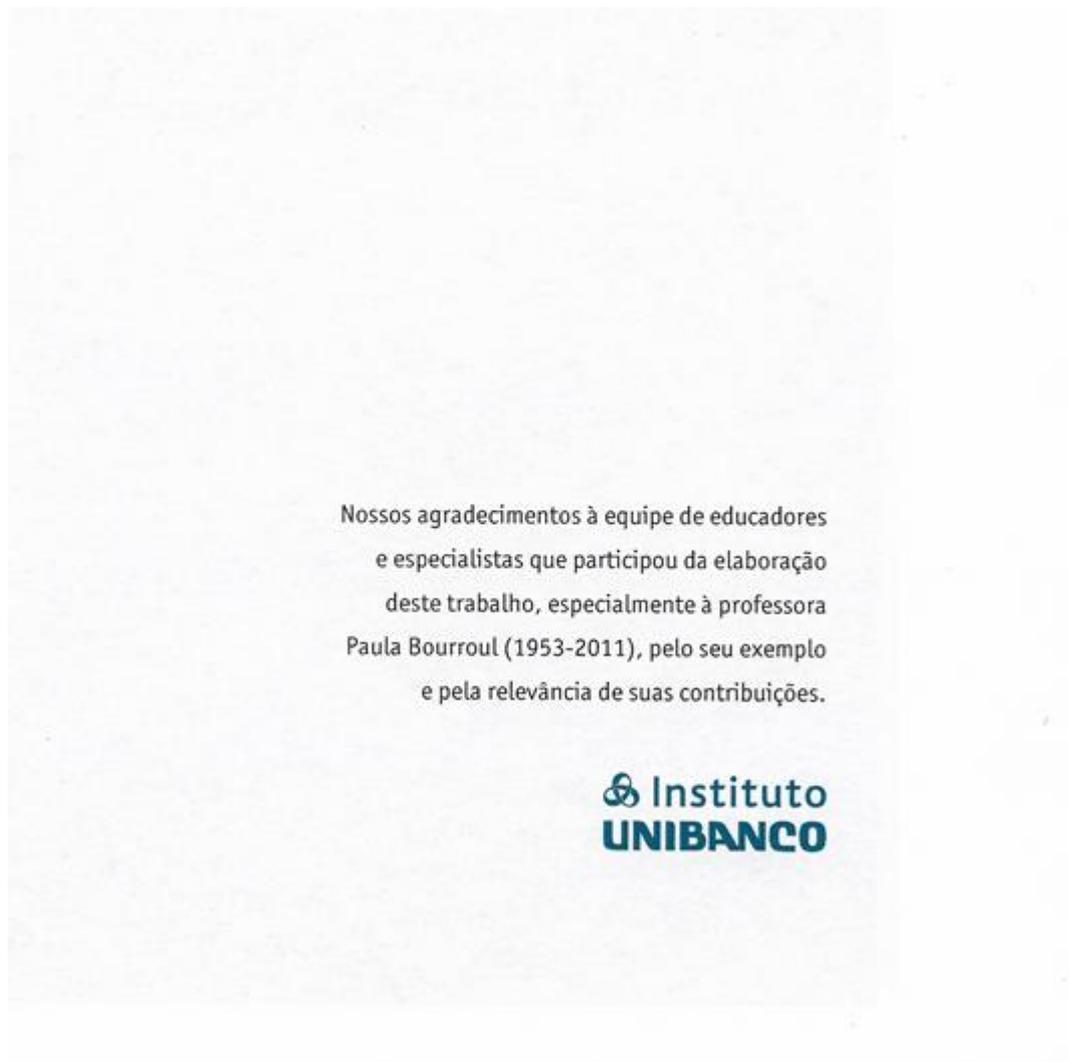


Fonte: SEDUC-SP (2014c, p.37).

Perfil que segue desenho de predicados individuais, habilidades articuladas coletivamente e possibilidade de competição, como pode ser observado na atividade da disciplina Mundo do Trabalho, na época, ministrada pelo Professor de Matemática, seguindo reflexões da apostila “Mundo do Trabalho” (organizada pelo Instituto Unibanco; fotografia em anexo), no dia 17 de maio de 2019.

A cartilha do Mundo do Trabalho é elaborada e escrita pelo Instituto Unibanco, que alude auxiliar os sistemas públicos de Ensino Médio na melhoria do desempenho de seus alunos e na redução dos indicadores de evasão. Aponta-se que os conteúdos foram desenvolvidos com o objetivando a preparação dos jovens para inserção profissional qualificada, estimulando o interesse pelo estudo e pela escola.

FIGURA 24 – Folha de rosto da apostila da disciplina de Projeto de Vida/Mundo do Trabalho



Fonte: SEDUC-SP (2014d).

A ação é feita, segundo o material, com base em dinâmicas, referências de especialistas em Recursos Humanos, desenvolvimento de competências e visão do trabalho como realização pessoal, participação cidadã e contribuição para o desenvolvimento do Brasil. Essas medidas buscam viabilizar sonhos e planejamento de futuro, somados à responsabilidade socioeconômica e ambiental.

São realizadas três atividades de acordo com os seguintes temas e sequências didáticas:

Unidade de Estudo 2. Tema central: “Aprendendo a Conviver”. Objetivo geral: “Refletir sobre a importância das relações sociais e convivência, com respeito à diversidade, para desenvolvimento pessoal e a preparação para o trabalho”. Escopo de atividades:

- Sequência Didática 1: “Eu e o outro” no tópico “Contrato de convivência”, cujo objetivo é “Estimular o jovem a refletir sobre a importância da convivência com outras pessoas para o seu desenvolvimento pessoal”.
- Sequência Didática 2: “Eu e o outro”, que tem por objetivo “Estimular o jovem a refletir sobre a importância da convivência com outras pessoas para o seu desenvolvimento pessoal”.

Resultados esperados: “Ao final desta sequência didática espera-se que o jovem: compreenda que a convivência com outras pessoas é necessidade humana; Juntamente com seus colegas, consiga estabelecer regras de convivência para desenvolvimento do projeto; Seja capaz de desenvolver relações de convivência baseadas no respeito ao outro”, abordando os seguintes temas: “Convivência; Respeito; Relacionamento interpessoal” (SEDUC-SP, 2014d, p. 48-49).

A dinâmica proposta é denominada “Você é meu amigo?” e dispõe:

Forme um círculo com os alunos sentados em cadeiras e uma pessoa dentro do círculo. Explique que essa pessoa deverá escolher alguém da roda e questioná-la, frente a frente: ‘Você é meu (minha) amigo (a)?’. A pessoa escolhida deve responder: “Sim, eu sou seu (sua) amigo (a) porque...”, apontando alguma característica do outro, mas que seja comum a mais pessoas da roda. Por exemplo: ‘...está usando tênis branco’. A partir da resposta, todos os que se identificarem com a característica apontada devem se levantar e buscar outro assento, inclusive a pessoa escolhida. Aquele que restar dentro da roda deverá recomeçar, escolhendo outra pessoa. Permita que repitam o jogo até que todos tenham participado. A seguir, converse com eles sobre as seguintes questões: Existe diferença entre convivência e amizade? Somos amigos de todos aqueles com quem convivemos? Todas as pessoas nesta classe são amigas? Explique que a amizade pode ou não nascer da convivência, e que não precisamos ser amigos para conviver bem uns com os outros. Ressalte que o sucesso do projeto (Introdução ao Mundo do Trabalho) depende do envolvimento e participação de todos. Encerre a atividade propondo a construção coletiva de um “contrato de convivência”, composto por 9 ou por 10 regras, adotando como premissa o respeito mútuo entre todos os participantes (jovens, professores etc). Valide o resultado final por meio de uma votação. Explique que tais regras são usadas como padrão de conduta ao longo das atividades, e que deverão ser consultadas em caso de conflitos ou dificuldades de relacionamento. Oriente-os a registrar as regras acordadas no fichário do projeto, sob o título de “Contrato de convivência” (Livro do Aluno, p. 26). (SEDUC-SP, 2014d, p. 51).

Para a primeira atividade, o professor pediu que os estudantes sentassem de forma circular e, com visão total do grupo, que cada estudante selecionado fosse para o centro da roda, apontasse para uma pessoa (que seria a próxima a fazer o mesmo movimento) e dissesse uma qualidade dela, “eu gosto de fulane porque...”. A dinâmica foi realizada com apontamentos genéricos sobre o porquê das escolhas e gostos de cada um, muito ligados a objetos e identidade relativa a materiais de uso escolar, roupas e adereços, como indicado na atividade.

Na segunda atividade da sequência a turma deveria imaginar que aquele espaço era uma empresa e elencar as “palavras para convivência na empresa”. Após uma conversa com poucas manifestações por parte dos estudantes, surgiram algumas palavras consenso: “Respeito; Lealdade; Flexibilidade; Pontualidade”.

A terceira e última atividade da aula demandava que os estudantes imaginassem a situação em que um funcionário dessa empresa descobre que ganha mais que os demais, porém com rendimento inferior. O professor perguntou “Como agir?”. A questão despertou debates iniciais sobre o respeito às referidas normas de convivência na empresa e se relaciona, ao deixar parte da discussão em aberto, com as atividades da aula seguinte, também observada.

Realizada no dia 31 de maio de 2019, a aula se baseou na Sequência Didática 2.2, “Vida em sociedade”, que tem por objetivo “Estimular o jovem a refletir sobre a importância da vida em sociedade para seu desenvolvimento pessoal e preparação para o trabalho” (SEDUC-SP, 2014d, p. 54).

FIGURA 25 – Diagrama das relações do atendente

Fonte: SEDUC-SP (2014b, p. 56).

Espera resultados como compreensão da diversidade de relacionamentos envolvidos nas situações de trabalho, percepção da importância de aprender a colocar-se no lugar do outro a fim de superar desafios de convivência e compreensão da importância da promoção da cultura de paz para a melhor convivência em sociedade. Aborda os seguintes temas: “Convivência; Relacionamento interpessoal; Respeito ao outro; Participação social”, e engloba as atividades de “Convivência no mundo do trabalho” e “Cultura de paz” (SEDUC-SP, 2014b, p. 55).

Convivência no Mundo do Trabalho. Inicie o encontro destacando o objetivo das atividades que serão desenvolvidas. Explique que estudarão a importância da convivência com outras pessoas no ambiente de trabalho. Converse com os jovens sobre o trabalho de um atendente em um pequeno estabelecimento comercial, que pode ser uma loja, um posto de gasolina, um supermercado etc. [...]

Dinâmica: A seguir, proponha a vivência dinâmica “Um dia de trabalho”: Divida-os em duplas; Oriente os grupos a escolher umas das relações do diagrama e dramatizar uma cena no ambiente de trabalho. Por exemplo: Atendente – colegas de trabalho, Atendente – dono do negócio, Atendente – clientes. Após as apresentações, converse com eles sobre o desafio profissional de se relacionar cotidianamente com pessoas tão diferentes. Explique que a convivência com as pessoas no ambiente profissional é um dos grandes desafios do mundo do trabalho. Comportamentos inadequados causam mais demissões que o baixo desempenho do profissional (O GLOBO, 2010). ; Uma das formas de enfrentar esse desafio é aprender a relacionar-se com pessoas mantendo sempre o foco no objetivo principal do trabalho ou da organização. Retome com eles o exemplo do atendente. Construa com o grupo um objetivo geral para o estabelecimento comercial em análise, de forma

bem simplificada. Por exemplo, se o negócio escolhido for uma padaria: “Vender pães e outros produtos alimentícios com menor preço e ótimo atendimento”. Com base nesse objetivo geral proposto, as duplas devem escolher uma das relações [...] e responder: o que o outro espera de mim como atendente? O que espero dele? Quais aprendizados espero alcançar trabalhando aqui? Com base nas respostas construídas, explique que, num ambiente profissional, há muitos interesses e expectativas em jogo, e isso pode gerar conflitos e dificuldades de relacionamento. Mostre que uma das formas de superá-los é se colocar no lugar do outro, mantendo concentração e atenção nos objetivos do trabalho da organização. Em seguida, peça às duplas que, analisando as mesmas relações do passo anterior, proponham duas ou três atitudes que poderiam melhorar a convivência profissional entre as partes. Discuta com eles as sugestões apresentadas, registrando no quadro as ideias principais. Valorize as soluções assertivas e não violentas. Oriente-os a registrar no fichário pessoal do projeto, sob o título de “Convivência no mundo do trabalho” (Livro do Aluno, p. 30), as atitudes discutidas com as quais mais se identificam (SEDUC-SP, 2014b, p. 55-56).

O professor orientou os estudantes a se dividirem em seis grupos e explicou a dinâmica. Os estudantes interpretaram a cena de trabalho em supermercado e os conflitos entre caixa e cliente, caixa e gerente, gerente e clientes. O professor, seguindo as orientações da apostila, perguntou:

Professor: “O dia de trabalho teria sido o mesmo caso as pessoas tentassem se colocar no lugar do outro e entender que talvez a cliente estivesse com pressa por ter que voltar pra casa ou para o trabalho e garantir coisas para a família, ou o caixa podia ter se deparado com produto não catalogado, sem código de barras etc.?”

Em seguida, trouxe a seguinte reflexão:

Professor: “Se tudo isso fosse levado em consideração, talvez os conflitos diminuíssem e o objetivo final, cumprir o dia de trabalho, enquanto profissional do mercado, e sair com seu produto, enquanto cliente, poderia ser atingido e todos ali sairiam realizados”.

Estudante 1: “Às vezes fica difícil se colocar no lugar do outro na correria do dia-a-dia. Será que isso é possível sempre?”

Outra estudante, que interpretou a caixa do supermercado, ressaltou:

Estudante 2: “Quando a pessoa é grosseira eu devolvo da mesma forma. Aqui eu revidei a grosseria do cliente respondendo, mas na vida real eu apenas ia ‘fechar a cara’, porque é o trabalho que está em jogo”.

O Professor ressaltou a importância da mediação, mesmo que nem sempre exitosa.

Professor: “Se todos saíssemos do egoísmo de vermos apenas o nosso lado, teríamos mais sucesso nas nossas relações”.

Então pediu para recordarem da questão final da última aula, a respeito da diferença salarial e do rendimento dos trabalhadores.

Professor: “A respeito do nosso papel, nossa função dentro da empresa, o que fazer? Será que temos que nos preocupar com o outro ou com nosso trabalho? O que vem por esforço nosso não é muito mais gratificante?! Vocês conhecem a expressão ‘cultura de paz’?”.

Essa abordagem é referente à Atividade 2 “Cultura de Paz”, que propõe que os estudantes pensem em situações conflitantes e analisem o “cenário do ponto de vista das soluções” (SEDUC-SP, 2014b, p. 57), no sentido da promoção da cultura de paz, noção desenvolvida pela UNESCO³⁶. Essa reflexão é acompanhada por uma mobilização de partida, a seguinte frase, que está registrada no Ato Constitutivo da Unesco: “Se as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz” (SEDUC-SP, 2014d, p. 58).

Como indicado no material, os estudantes realizam leitura conjunta do “Manifesto 2000”, “que apela à participação individual para uma cultura de paz, e que recebeu no Brasil mais de 15 milhões de assinaturas” (SEDUC-SP, 2014d, p. 58) e se inicia como o que segue:

Reconhecendo a minha cota de responsabilidade com o futuro da humanidade, especialmente com as crianças de hoje e as das gerações futuras, eu me comprometo – em minha vida diária, na minha família, no meu trabalho, na minha comunidade, no meu país e na minha região – a:

1. Respeitar a vida: [...];
2. Rejeitar a violência: [...];
3. Ser generoso: [...];
4. Ouvir para compreender: [...];
5. Preservar o planeta: [...];
6. Redescobrir a solidariedade: [...].

(SEDUC-SP, 2014d, p. 58).

As aulas e os materiais compõem um projeto de programa, e de vidas, que se auto avaliam, auto disciplinam; compõem ferramentas de autovigilância para a obtenção de resultados e alcance de objetivos aparentemente coletivos, pois dizem respeito a missões maiores, missões da empresa, pilares da educação. Sucesso que é institucional, mas que por tratar de valores e metas aparentemente

³⁶ A UNESCO é uma agência das Nações Unidas criada no final de 1945, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial. Seu objetivo é contribuir para a consolidação da paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo entre os povos (SEDUC-SP, 2014d, p. 58).

escolhidas, selecionadas, pelo indivíduo, passa a ser visto (e sentido) como pessoal.

Souza e Piolli (2020) discorrem a esse respeito:

Os próprios trabalhadores se autocontrolam, autodisciplinam, autovigiam, através dos resultados que precisam alcançar (eliminam-se, assim, as funções intermediárias de supervisores, por exemplo); do desempenho, sempre mais alto e melhor, que precisam demonstrar; redobram a atenção para evitar as falhas e fazer certo da primeira vez, para agir de modo eficiente, seguindo à risca o paradigma utilitarista, procurando “otimizar a relação entre os resultados pessoais de sua ação e os recursos que a isso consagra” (GAULEJAC, 2007, p. 77), fazendo mesmo cada vez mais com sempre menos (meios e salário) (SOUZA; PIOLLI, 2020, p. 322).

Como exposto, evitar entrar em conflito gera mais estabilidade do que evitar produzir pouco ou tentar ser extremamente produtivo, estimulando uma “cultura de paz” que diz respeito, aqui, a não se indagar a respeito de desigualdades salariais, por exemplo. Apesar do aparente bem-estar do todo, por “evitar conflitos”, desloca o sujeito para esfera individualista e desconectada com as relações de trabalho, escolares e desenhos que reiteram desigualdades coletivas, ao não se questionar a respeito do que está fora da sua esfera de anseios e tarefas a serem cumpridas. Como citado no primeiro capítulo, há segmentação da coletividade e dissolução da visão de identidade estrutural.

Desse modo, a prosperidade diz respeito ao isolamento em suas competências e habilidades, sem desviar o foco, otimizando “a relação entre os resultados pessoais de sua ação e os recursos que a isso consagra” (GAULEJAC, 2007, p. 77). As categorias, classes, enfim, indivíduos que ocupam o mesmo local social não se identificam mais, porém o sujeito se identifica com agente historicamente oposto e promotor de exploração, no caso a empresa, o dono da empresa, a corporação e seus objetivos. Relembrando trecho da atividade supramencionada.

Assim, a aparente cooperação para a estabilidade da empresa seria ação de investimento em si, no êxito individual. Em verdade, de forma oposta, aparentemente o sujeito investe em si, no aperfeiçoamento pessoal ligado à eficiência e habilidades individuais, que trarão prosperidade para o projeto como um todo, o trabalho, ou, aqui, a escola. Segundo Heloani (2018):

Explicitamente, Taylor nos induz a pensar que Capital e trabalho se fortalecem com a prosperidade e a cooperação. Implicitamente, inicia o processo de modernização do corpo através da construção dessa arquitetura da visão sobre o trabalho. O discurso da prosperidade se desdobra para a produção. A cooperação se converte em eficiência e aperfeiçoamento de pessoal. Os mecanismos disciplinares começam a vir à tona, pois para aumentar a eficiência, será necessário aumentar o ritmo segundo as habilidades de cada trabalhador (HELOANI, 2018, p. 22).

Dessa forma, socializa-se também o resultado não exitoso e as crises num geral, muito mais do que os lucros (que são os “êxitos” no mundo do Capital) que estruturalmente são retidos.

Nessa linha de gestão da crise por meio da gestão e manipulação da subjetividade do trabalhador, encontram-se os projetos educacionais voltados aos indicadores do mercado e à formação profissionalizante, como é o caso do PEI.

O *Projeto de Vida* vem motivar os alunos a fazerem bom uso dessas oportunidades educativas, enquanto interessados diretos e corresponsáveis. Cabe ao *Projeto de Vida* a promoção de excelência acadêmica, a formação para valores, formação para o mundo produtivo e o aprimoramento da individualidade do estudante, o *aprimoramento de si*, encontrado as nas práticas escolares.

Ressalte que o sucesso do projeto (Introdução ao Mundo do Trabalho) depende do envolvimento e participação de todos. Encerre a atividade propondo a construção coletiva de um “contrato de convivência”, composto por 9 ou por 10 regras, adotando como premissa o respeito mútuo entre todos os participantes (jovens, professores etc) (SEDUC-SP, 2014b, p. 51).

Incuba-se postura inventiva e criativa, demandada junto à chamada *ação ativa*, orientadas pelo corpo gestor com noções de administração de projetos, para que os alunos possam organizar adequadamente seus estudos.

Logo de início, Taylor nos fornece uma indicação precisa de como estruturou seu discurso de poder. Em primeiro lugar, estabelece uma relação *formal* de reciprocidade entre dois sujeitos histórica e politicamente desiguais: Capital e trabalho. Essa reciprocidade seria possível através da prosperidade, que traria vantagens para ambos pela associação de interesses (HELOANI, 2018, p. 22).

O PEI se propõe a oferecer formação adequada para o desenvolvimento de habilidades e competências, seguindo os atuais objetivos de estabelecimentos de ensino. A produção de competências úteis na vida

profissional e social é hoje o objetivo dos estabelecimentos de ensino e a categoria pela qual todo o ensino possui sentido e direito de existir (LAVAL et al., 2012, s.p.)

FIGURA 26 – Esquema das Competências

PROJETO DE VIDA – ENSINO MÉDIO 



Figura 28.

Fonte: SEDUC-SP (2014e, p. 64).

Tudo o que fora até o presente relatado, tanto a ideia de contrato de prestação como a cooperação e empenho para eficiência e melhorias de resultados, passando pelo aprimoramento de habilidades e competências dentro de escolhas de rumos e realização de metas compõe hiperresponsabilização de sujeitos que não têm controle da totalidade. Também compõe a falácia de cooperação igualitária para fins de interesses mesmos do indivíduo de do projeto, dito de sua vida, mas, pelas limitações e conduções reflete, em verdade, projeto da escola a serviço do mundo do trabalho.

Atentando para a responsabilização perpetuada no discurso de escolhas, bem como ao caráter profissionalizante do PEI, observa-se o seguinte trecho de atividade elaborada na apostila do *Projeto de Vida* do PEI, no Caderno do Aluno do Ensino Médio, referente à 2ª série do Ensino Médio, “Unidade 1 – Projeto de Vida: hoje, amanhã e sempre. Ficha 1.2 – O que é ser jovem?”, que tem como objetivo “Refletir sobre a importância de fazer escolhas na juventude”, e

propõe a leitura de texto de Marcelo Miranda³⁷ intitulado *Recado aos jovens: ninguém vai cuidar do seu crescimento por você, trate de tirar a bunda da cadeira!* (TBC):

Ficha 1.2 – O que é ser jovem? – Objetivo: Refletir sobre a importância de fazer escolhas na juventude. Atividade: Leia um trecho do texto de Marcelo Miranda: *Recado aos jovens: ninguém vai cuidar do seu crescimento por você, trate de tirar a bunda da cadeira!* (TBC):

Juventude para mim é energia, transformação, criação. Hora de bater a cabeça, de não se contentar, de errar, de correr atrás de sonhos. De cair e levantar. De formar conceitos, valores, convicções. E cair de novo se for preciso. E levantar mais forte que antes.

Não consigo me acostumar com a ideia de uma pessoa na plenitude de sua energia e capacidade de aprendizado e desenvolvimento de privilegiar a segurança, a inércia, o conformismo. De viver essa fase da vida de tanta energia e transformação se limitando a fazer o que foi pedido e buscar, em suas escolhas, privilegiar trabalhos que lhe tragam segurança e não desafio, conforto e não o frio na barriga de ousar fazer diferente para conseguir progredir. De se contentar em cumprir o expediente e reclamar de sair uma hora mais tarde. Seja por inércia, seja por conformismo, seja por preguiça, seja lá por qualquer motivo, vejo ainda em nossos jovens muitos que buscam privilegiar a segurança no trabalho e enxergam o trabalho ainda em sua concepção de tão somente vender horas e deixar o tempo passar. A ótica é de segurança e de menor esforço, de buscar um emprego, seja público, seja privado, que dê segurança e que exija em troca a menor energia possível. E o pior, se acostumar com esse ritmo para a vida toda [...]. (SEDUC-SP, 2014d, p. 27).

³⁷ CEO da Consolis Tecnyconta, premiado pela revista Forbes entre os top 10 CEOs brasileiros com menos de 40 anos, no ano de 2016, eleito como um dos CEOs do futuro pela Korn Ferry, Você S.A e FIA, em 2007.

FIGURA 27 – Atividade da apostila da disciplina de Projeto de Vida. *O que é ser jovem?*

PROJETO DE VIDA – ENSINO MÉDIO 

FICHA 1.2 – O QUE É SER JOVEM?

Objetivo
Refletir sobre a importância de fazer escolhas na juventude.

Atividade
Leia um trecho do texto de Marcelo Miranda: *Recado aos jovens: ninguém vai cuidar do seu crescimento por você, trate de Tirar a Bunda da Cadeira!* (TBC):

Juventude para mim é energia, transformação, criação. Hora de bater a cabeça, de não se contentar, de errar, de correr atrás de sonhos. De cair e levantar. De formar conceitos, valores, convicções. E cair de novo se for preciso. E levantar mais forte que antes.

Não consigo me acostumar com a ideia de uma pessoa na plenitude de sua energia e de capacidade de aprendizado e desenvolvimento de privilegiar a segurança, a inércia, o conformismo. De viver essa fase da vida de tanta energia e transformação se limitando a fazer o que foi pedido e buscar, em suas escolhas, privilegiar trabalhos que lhe tragam segurança e não desafio, conforto e não o frio na barriga de ousar fazer diferente para conseguir progredir. De se contentar em cumprir o expediente e reclamar de sair uma hora mais tarde. Seja por inércia, seja por conformismo, seja por preguiça, seja lá por qualquer motivo, vejo ainda em nossos jovens muitos que buscam privilegiar a segurança no trabalho e enxergam o trabalho ainda em sua concepção de tão somente vender horas e deixar o tempo passar. A ótica é de segurança e de menor esforço, de buscar um emprego, seja público, seja privado, que dê segurança e que exija em troca a menor energia possível. E o pior, se acostumar com esse ritmo para a vida toda, [...]

Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/rede-de-blogs/ceos-do-futuro/2013/05/07/recado-aos-jovens-ninguem-va-cuidar-do-seu-crescimento-por-voce-trate-de-tirar-a-bunda-da-cadeira-tbc/>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

E para você, o que é ser jovem? As atitudes que você tomar na juventude vão refletir no seu futuro? Por quê?

Escreva, em seu Diário, um artigo de opinião que responda às perguntas anteriores. Se necessário, consulte seu professor de Língua Portuguesa sobre quais são os critérios para a construção de um artigo de opinião.

 27

Fonte: SEDUC-SP (2014d, p. 27).

O trecho acima reflete a expansão dos domínios dos homens de negócios e organizações empresariais (SOUZA; PIOLLI, 2020), pulverizando seus valores e visões, penetrando em esferas públicas de prestação de serviços e efetivação de direitos humanos complexos e basilares para a vida, como a educação, implantando abordagem utilitarista e mecânica, dissipando visão única de homem e de existência, ligados ao êxito no mercado, da concorrência, formação para o mundo do trabalho.

Como explicam Souza e Piolli (2020), em relação ao “ethos da vida social”:

Nessa nova conjuntura, as organizações empresariais, os homens de negócio, passam a expandir e estender seus domínios, fazendo do mundo a sua imagem e semelhança, remodelando o *ethos* da vida social (disseminando uma *nova paideia*) por intermédio do “imperativo da concorrência, da maximização dos lucros e da acumulação, que inevitavelmente exigem a colocação do valor de troca na frente do valor de uso e do lucro na frente das pessoas” (WOOD, 2014, p. 24 *apud* SOUZA; PIOLLI, 2020, p. 331).

Segundo os autores, esse tipo único de homem coexiste com a limitação das esferas privadas e públicas, com a supressão desta após ser incorporada por aquela. Esse ideário é tão profundamente aderido que tanto a subjetividade da classe trabalhadora está a ele voltada, não se enxergando mais de forma coletiva e aderindo às ânsias do mercado como se suas fossem, enquanto os jovens da elite também são formados em valores para o governo de um Estado reformado para o mundo dos negócios, que acople todos os âmbitos da vida social às vontades do capital.

Assim, a aplicação da referida atividade se aproxima da abordagem meritocrática, como examinaremos no trecho a seguir, referente à observação da aula da disciplina de Projeto de Vida, ministrada pelo Professor de Física para a 2ª série do Ensino Médio no dia 17 de maio de 2019.

A aula foi fundamentada no texto-base de Marcelo Miranda³⁸ (vide Figura 6) – “Unidade 1 – Projeto de Vida: hoje, amanhã e sempre. Ficha 1.2 – O que é ser jovem?” da apostila –, cujo objetivo era o de refletir “sobre a importância de fazer escolhas na juventude”, e pela atividade da “Unidade 1 – Projeto de Vida: hoje, amanhã e sempre. Ficha 1.1 – Qual seria sua opção?” – que propôs a definição dos respectivos *Projetos de Vidas* e visava “promover uma reflexão sobre o impacto das escolhas feitas no presente para a vida futura de uma pessoa, uma vez que toda decisão tomada tem suas consequências”. Esta última indicava que fosse feita uma leitura atenta da “história fictícia inspirada em situações reais”, reproduzida abaixo:

Adelina tinha o sonho de se formar engenheira eletricista em uma universidade pública. Prestou vestibular duas vezes e não conseguiu a aprovação no curso esperado, mas suas notas permitiram seu ingresso em Física. Adelina passou, então, a frequentar esse curso, mas mantinha sua intenção de voltar a prestar Engenharia. Com o decorrer dos anos,

³⁸ CEO da Consolis Tecnyconta, Marcelo Miranda foi premiado pela revista Forbes em 2016 por estar entre os top 10 CEOs brasileiros com menos de 40 anos e eleito como um dos CEOs do futuro pela Korn Ferry, Você S/A e FIA, em 2007.

contudo, ela foi se adaptando ao curso em que estava, formou-se em Física e começou a trabalhar como pesquisadora de um laboratório. Ela não havia sonhado em ser pesquisadora, mas foi uma oportunidade que lhe apareceu assim que se formou.

Após dois anos no laboratório, Adelina decidiu voltar a estudar para o vestibular, enquanto trabalhava, pois percebeu que o que realmente queria era ser engenheira eletricista. Em sua tentativa mais recente, finalmente conseguiu o que queria: ser aprovada para cursar Engenharia Elétrica em uma universidade pública. Quando já estava decidida a começar nova graduação, Adelina recebeu uma proposta inesperada de uma empresa estadunidense interessada em suas pesquisas. Caso aceitasse a proposta dessa empresa, seu salário seria muito mais alto do que o do laboratório. Entretanto, teria que morar no exterior e se dedicar exclusivamente à empresa, motivo pelo qual não poderia frequentar o curso em que havia acabado de ser aprovada” (SEDUC-SP, 2014d, p. 25-26).

Após a leitura dos dois textos, o professor realizou atividade a partir da interação com um cubo mágico, chamando estudantes para a frente da sala de aula para tentarem resolver o problema do cubo. Um estudante tentou resolver, mas não conseguiu. Então o professor interveio:

Professor: “Para resolver o problema do cubo mágico você não pode desistir. Aquele que não tem um *Projeto de Vida* pode se perder”.

Em seguida direcionou uma pergunta para os estudantes.

Professor: “Ser jovem é viver o momento? Viver lá para frente? Viver o passado? Como você se imagina daqui 10 anos?”.

Nenhum deles respondeu e então ele comentou com tom de mensagem de que não devemos desistir.

Professor: “Quem não tem um *Projeto de Vida* realmente não se vê daqui a 10 anos”.

Seguiu a aula com a explicação do texto de Adelina, relativo ao tema “*Projeto de Vida: Hoje, amanhã e sempre*”.

Professor: “Há momentos em que a oportunidade é maior que um sonho, e nesses momentos devemos fazer escolhas”.

E passou como tarefa a redação de um artigo de opinião sobre “O que é ser jovem?”, com base nessa reflexão.

Ainda no dia 17 de maio de 2019, durante a mesma disciplina, a continuidade dos questionamentos sobre escolhas *versus* imediatismo de desejos se materializou na pergunta de partida: “O que é ser jovem?”.

O professor distribuiu folhas sulfite e pediu para que os estudantes as amassassem. Fazendo o mesmo com a sua, o professor posteriormente abriu o papel e fez uma dobradura de barco. Em seguida, disse:

Professor: “Às vezes o barco passa por turbulências. Você tem um remo ou ele é à vela? Cabe a vocês se perguntarem se estão remando ou se deixando levar?”.

Alguns estudantes se manifestam.

Estudante 1: “Você vai enfrentar tempestade em qualquer caminho”

Estudante 2: “Com o remo eu conduzo com meus próprios braços”

Professor: “Aquele que só tem a vela e deixa ir é um pouco perigoso. Superar é ser forte, consegue ter o remo. Tive uma aluna que seria uma ótima pessoa na vida, mas casou para poder sair de casa com 17 anos. Com 18 engravidou. Era uma pessoa inteligente, mas inteligência sem sentido, ela escolheu o momento”.

O projeto constrói, dessa forma, articulação e questionamento sobre quem é o estudante e quem ele gostaria de ser. Assim, como protagonista, ele deve planejar sua trajetória, articulando-a com as eletivas e as demais atividades disponíveis, desenvolvendo tais habilidades e competências, de modo a, como aponta o referido material, se destacar.

Adota-se a lógica da pedagogia das competências e o léxico empresarial, de pensadores gestores da educação, como Jorge Paulo Lemman, Philip Perdod, Jacks Delord, Cesar Paul etc., que formulam e fomentam inovação na formação e na educação, profissionalização de professores e a avaliação de alunos, compõem presidências de entidades com interesses de mercado, como por exemplo a Comissão Europeia. Os gestores também organizam relatórios que contrapõem os conhecimentos práticos e úteis adaptados ao século XXI e suas oscilações de mercado e necessidade de flexibilização ao conhecimento teórico, como é o caso do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, “Educação, um Tesouro a descobrir (1996)” (UNESCO, 1998), o qual explora os Quatro Pilares da Educação.

Prioriza-se a adaptação do indivíduo “às reviravoltas do mundo além da sala de aula” (SOUZA; PIOLLI, 2020, p. 329-330), a partir do desenvolvimento de habilidades socioemocionais que balizam, por exemplo, a BNCC, em habilidades e competências que atendam às exigências das avaliações internacionais que, em verdade por meio do vínculo com ideais de empreendedorismo, reforçam a profissionalização do currículo, sendo o *Projeto de Vida*, como até agora observado, ferramenta para esse caminhar.

Há, como aponta Carneiro (2019, p. 43) “[...] verdadeiros rituais que organizam o ritmo das escolas, que sempre vivem a expectativa do próximo teste, dirigido por metas de gabinete tipicamente descoladas do dia a dia escolar”, sustentados na falácia do aumento da competitividade do jovem no mercado de trabalho, quando o que ocorre de fato é exatamente o oposto, segmenta e não dá todos os conteúdos. A adesão das disciplinas atreladas ao *Projeto de Vida* traçado pelo estudante, mesmo que eletivas, se comunica, no limite, com a escolha de seu futuro. O que escolher na 1ª série do Ensino Médio definirá a vida futura do estudante, antecipando o que, até então, teoricamente, seria feito ao final da 3ª série quando já teria cursado todas as disciplinas bases do Ensino Fundamental e Médio e atingido idade próxima à maioridade legal.

Dessa forma, há ainda o fato de a base de formação dos jovens desnivelar-se de acordo com as eletivas que escolhe e que pode escolher, o que é ou não oferecido, gerando desigualdade interna do modelo de ensino, pois cada jovem vai ter um percurso diferente uma formação diferente. Esse fato aprofunda as desigualdades de aluno para aluno, de escola para escola, de cidade para cidade e, tendo em vista as proporções e aproximações que esse modelo tem com a reforma do Ensino Médio, tendo em vista ainda o estado de São Paulo ser incubadora pioneira de políticas públicas replicadas pelo Brasil, desigualdade que pode se disseminar pelo território nacional.

Ou seja, mesmo se o foco da educação fosse o sucesso profissional, no PEI esse sucesso fica submetido à uma suposta escolha tanto em relação aos meios, como ao tempo, habilidades, competências:

Num mundo multicultural, permanentemente conectado e em profunda transformação, faz todo sentido a educação baseada em valores, desenvolvimento de competências e aprendizagem por projetos, integrados no Projeto de Vida (MORAN, 2016, p. 1).

Articulando desejos e potencialidades, os objetivos dos gestores e criadores de ambos, projeto e materiais, também são trazidos à cena, sob o discurso de desenvolvimento e auxílio educacional, além de aumento de oportunidades no mundo do trabalho, reiterando diversas vezes como o interesse individual é essencial para o bom andamento do projeto e, conseqüentemente, do sucesso na vida. "Constata-se que não basta que a escola ofereça boas aulas; é igualmente necessário que haja interesse por parte dos estudantes em participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem" (SEDUC-SP, 2014d, p. 23).

Se observadas a limitação de disciplinas eletivas oferecidas, suas oscilações, e o atrelamento a grupos empresariais que fornecem formação de professores, não é surpresa o itinerário profissionalizante que, na reforma do Ensino Médio, por exemplo poderá ser oferecido por uma empresa, as mesmas que oferecem formação para eletivas no PEI e que poderão emitir certificado enquanto instituições parceiras, como aponta o par. 2º, art. 13 da Deliberação CEE nº 138/2016³⁹.

Tampouco é novidade os cursos oferecidos em parceria vincularem-se às necessidades de mercado imediatas, ligadas à rápida capacitação da força de trabalho na escola para suprir a demanda para produção.

Observa-se que o discurso da autonomia da escola, da gestão democrática e da descentralização na elaboração de projeto pedagógico é apropriado e usado para desresponsabilização da SEDUC-SP e abertura para a privatização.

Apropriação de discurso aparentemente progressista, ligado à autonomia, mas que, por ser genérico, pode dizer respeito à satisfação de diversos interesses dissonantes de um caráter de fato desvinculado do mecanicismo.

O próprio *site* da Fundação Telefônica traz o seguinte lembrete:

Competência é a capacidade de aplicar os resultados da aprendizagem em um determinado contexto (educação, vida pessoal, relações sociais e desenvolvimento profissional), não se limitando aos elementos cognitivos (uso da teoria, conceitos ou conhecimento tácito, que cada pessoa adquire na vida), mas também abrangendo aspectos funcionais (competências técnicas), atributos interpessoais (habilidades sociais ou organizacionais) e valores éticos (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2018).

³⁹ A Deliberação versa que as parcerias devem ser firmadas mediante a elaboração de planos e projetos em consonância com a proposta pedagógica da escola que deseja firmar parceria.

No que diz respeito ao uso das oportunidades, cabe citar atividade de campo realizada na escola no dia 22 de março de 2019, quando os estudantes, após assistirem ao filme *O menino que descobriu o vento*, debateram sobre o uso de oportunidades para solução de problemas. Segundo o professor da Disciplina de *Projeto de Vida* para a 2ª série do Ensino Médio:

Professor. “com menos oportunidades, mais se faz”.

Devido ao fato de o protagonista do filme perder tudo e, todavia, apresentar resolução para esse problema com iniciativa e de forma autônoma, é feita a reflexão acerca de que todos temos problemas e cabe a nós planejarmos como vencer o obstáculo e chegarmos lá. A atividade corroborou o debate sobre *Projetos de Vida* e obstáculos para sua realização e proposta de outra atividade prática, a ser realizada no dia 29 de março.

O segundo exercício dizia respeito à arrecadação de dinheiro por parte dos estudantes com a venda de objetos vistos como *inúteis*, na avenida próxima à escola. Tal ação foi planejada pelo docente após relatar atividade semelhante, que se tratava de vídeo em que o sujeito consegue realizar a venda de um morcego morto, com base, segundo ele, na criatividade, iniciativa e conhecimento. A ação cumpriria demanda do caderno/da apostila do *Projeto de Vida*, de desenvolvimento do protagonismo e formação do sujeito.

Essa atividade traz reflexão sobre como se dá, na prática, a implementação dos referidos princípios e como o *Projeto de Vida* é direcionado pelos orientadores e corpo gestor. Formação que exige resolução de problemas e conhecimento que seja útil, que contribua para eficácia do sistema, sendo, como apontam Souza e Piolli (2020), o empirismo o único método válido:

O pensamento é considerado como inútil se não permitir contribuir para a eficácia do sistema. [...] A pertinência do conhecimento é medida (afinal, só tem valor aquilo que puder ser objetivamente observado, experimentado, mensurado. O empirismo é o único método válido) pelo metro de sua utilidade para a organização. [...] Podemos exercer a liberdade de pensamento e de palavra, com a condição de que essa liberdade sirva para melhorar os desempenhos. Aquele que levanta um problema sem trazer sua solução é percebido como alguém que perturba, um ser negativo, ou até um contestador, que é melhor eliminar (porque pode contagiar os outros). O conformismo é a contrapartida do utilitarismo. O único critério reconhecido como dando sentido é o critério de utilidade. A questão não é mais, então, produzir conhecimento em

função de critérios de verdade, mas segundo critérios de eficiência e de rentabilidade dos objetivos fixados pelo sistema (SOUZA; PIOLLI, 2020, p. 326).

A importância do *Projeto de Vida* é expressa ao compor parte das frentes de Metodologias do PEI. São elas: *Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil* — que, como já exposto, também é princípio —, *Líderes de Turma, Clubes Juvenis, Disciplinas Eletivas, Acolhimento, Processo de Nivelamento, Tutoria, Orientação de Estudos e Atividades Experimentais nas escolas PEI e Pré Iniciação Científica*.

Relaciona-se novamente com a base do programa, a estrutura do Processo Administrativo que apresenta formulação e treinamento da equipe, bem como aplicação aos estudantes.

Aqui também, escolhas e oportunidades são direcionadas à mediação do estudante, que se aproxima do arquétipo do homem-empresa, voltado à eficácia, à postura resolutiva e agregadora diante de situações conflitantes, a partir de suas habilidades e competências úteis para solucionar questões práticas.

Esse *homem-empresa* adquire seu valor não mais tanto por um diploma, já que o mercado de trabalho é incerto, volátil e flutua, segundo as vicissitudes da economia mundial, estando cada vez mais desregulado e flexibilizado. Importa muito mais as competências desenvolvidas, que correspondem, conforme Thomas F. Gilbert (1978), aos saberes práticos que solucionam os problemas e criam ótimos resultados (SOUZA; PIOLLI, 2020, p. 327).

Ao limitar o sucesso ou insucesso no mundo do trabalho, ou seja, o desemprego, assim como em outras esferas da vida, à introdução correta, por parte do indivíduo, das metodologias de empreendedorismo, resultados e princípios de meritocracia, o programa ignora a realidade expressa nas relações sociais, na materialidade cotidiana e nas pesquisas estatísticas sérias.

Como já mencionado, o DIEESE traz em seu levantamento o dado de que a maior parte dos jovens está em busca de emprego, lidando com afazeres domésticos ou realizando cursos não regulares, diferentemente da imagem de indiferença e falta de rumo que vem sendo propagandeada por reiterados discursos empresariais solidários à causa da educação, como pôde ser observado ao longo da presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi investigar a criação e os propósitos do Projeto de Vida no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo, partindo do entendimento de que a educação e os projetos educacionais não estão dissociados das demais esferas da sociedade, pelo contrário, estão amparados em estruturas históricas e cumprem tarefas que se localizam no tempo e no espaço. Para tanto, foram apresentadas não apenas diferentes propostas de projetos para a educação, mas também compreensões distintas sobre o que vem a ser educação, vida e trajetória, e sobre quem elas devem servir-se devem.

Como exposto, um dos papéis históricos da educação é o de formação para o mundo do trabalho. No contexto de flexibilização do trabalho e da reconfiguração do ser social devido às demandas de mercado, observa-se que projetos como o PEI, que se propõem a dar conta da totalidade da vida dos estudantes, são significativos na formação das subjetividades adaptáveis e maleáveis. Através da fusão de diferentes expressões do viver, do trabalho, da educação e dos sonhos, que acompanha a responsabilização do indivíduo, não se sabe mais o que vem a ser intenção e desejo do ser e disposição e interesses macroeconômicos, de políticas de Estado, que neles têm reverberação - Estado este configurado também em parcerias privadas.

Nesta dissertação, foram apresentados de forma localizada o PEI e o princípio de Protagonismo, que encabeça todo o andamento do programa e que tem como sua maior expressão o Projeto de Vida. Eles atrelam o sucesso educacional (medido em avaliações e indicadores nacionais e internacionais) e econômico (mudança no padrão de desenvolvimento do país e empregabilidade) aos sonhos do estudante, desenhados em metas e objetivos que não são apenas do sistema educativo, mas sim da vontade mais íntima do ser, pois refletem a potencialização das competências e habilidades apresentadas como inerentes ao estudante quando de sua chegada na escola.

A subjetividade explorada em sonhos e na formação de um cidadão completamente integrado aos projetos educacionais ou empresariais demanda que adentre a esfera de anseios e projeções particulares. Essa ambientação faz parte das atividades de autoconhecimento, ampliação de visão de mundo e aprendizado de métodos de gestão de projetos, segundo as cartilhas do PEI.

A elaboração do Projeto de Vida vem a ser apenas ferramenta de lapidação de algumas das qualidades e características do estudante que o corpo gestor, o programa, a BNCC, a OCDE, o PISA etc. catalogaram como relevantes. Isso pode ser observado ao acompanhar o desdobramento das políticas nacionais e internacionais que vinculam a educação à constante aprendizagem e ao desenvolvimento de competências e habilidades supostamente particulares e, por isso, de responsabilidade do indivíduo, porém, padronizadas em avaliações homogeneizantes e estruturadas de acordo com anseios de organizações com parceiros empresariais.

Nesse sentido, basta que o estudante empreenda em sua vida para que todas as esferas sociais se articulem de forma harmoniosa e ele obtenha sucesso. Isso é o que indicam os livros de *coaching* e de auto-ajuda, assim como os pareceres de CEOs de grandes empresas, que sustentam o corpo teórico do PEI, junto aos quatro pilares da UNESCO, que apontam para o aprimoramento do jovem do século XXI, bem como das habilidades e competências essenciais.

Como apresentado, na 3ª série do Ensino Médio, a matéria de Projeto de Vida é bifurcada em Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho e o estudante deve buscar diferencial, competências socioeconômicas, habilidades de leitura, escrita e matemática adquiridas na formação escolar. Porém, para além da formação focada no que os referidos parceiros do programa entendem enquanto qualidades, sucesso e, em última análise, vida, para inserção no mercado e profissionalização, a especificidade desse programa, estruturada no Projeto de Vida, é a ideia de escolha e serventia já durante o trajeto.

No programa, ocorre o atrelamento do projeto de vida ao modelo gerencial empregado nas escolas. O estudante fica, em parte, como corresponsável pela melhoria dos indicadores da escola, similarmente a um trabalhador na empresa. O estudante deve fazer valer as oportunidades e saber quais características não correspondem ao que se espera de um jovem do século XXI e, conseqüentemente, prejudicam não apenas ele, mas a escola, a educação nacional, a sua empregabilidade e, no final das contas, a sua vida. Por isso, deve-se focar na caminhada orientada pelos especialistas e desenvolver competências e habilidades relevantes/úteis.

Esse imaginário de líder, de empresa de si, dialoga com movimento que já vem ocorrendo na sociedade, não apenas através da implementação de

programas que inculquem o ideário utilitarista e hiperresponsabilizador, mas também por meio das reformas neoliberais, como a trabalhista, que caminham para a desresponsabilização do Estado, pelo desmonte do aparato de proteção e dos direitos sociais, e para a transferência dessas responsabilidades para o indivíduo. Assim, como dito inicialmente, a fusão e a responsabilização de diferentes esferas do viver na figura do sujeito e seus anseios ocorre também quando o cidadão que teve suas garantias trabalhistas flexibilizadas passa a figurar enquanto pessoa jurídica e parecer ser ele mesmo seu próprio patrão, empresa de si.

Com metas pessoais, propaga-se imaginário de autonomia; e o discurso que parece ser libertário quando se imagina decisões e rumos próprios, em verdade é a transfiguração da desresponsabilização de empresas, do Estado e demais atores que projetam qualidades e projetos de vida antes mesmo da entrada do estudante na escola, ou da abertura de uma Microempresa Individual para driblar dos encargos trabalhistas. O que pode parecer contraditório, torna-se regra ao proliferarem-se concomitantemente ideais liberais utilitaristas e discursos conservadores e moralistas ligados à culpabilização e hiper-responsabilização (como os apresentados no acompanhamento de campo) junto à ideia de prosperidade.

Se há alguma liberdade no Projeto de Vida, não está relacionada às competências e nem às habilidades, pois, como analisado no material, por mais que o estudante possa dispor de características ímpares e o programa propagandear valorizá-las, o que ocorre é que são niveladas de acordo com o que se entende por competência e habilidade pelo corpo gestor, formado dentro de princípios exaustivamente expostos na presente pesquisa.

As avaliações nacionais e internacionais nivelam o que foi aprendido, tendo sido evidenciado que são os mesmos grupos empresariais que criam os indicadores, elaboram as pesquisas e as avaliações e desempenham papel importante na análise do progresso educacional no país. Esses grupos colocam-se como amigos da educação, não somente como consultores e avaliadores de projeto e desempenho, mas também como elaboradores de políticas e fornecedores de cursos de formação obrigatórios para a parte diversificada do currículo do Ensino Médio.

A inclusão do Projeto de Vida na nova BNCC (Art. 4 da Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018) dialoga com o movimento de formulação e criação de consensos de grupos hegemônicos durante a elaboração e aprovação da nova base. Sendo o Projeto de Vida competência geral, presente em todo percurso formativo do estudante (do básico ao itinerário formativo), demandou-se auxílio à essa frente (de Projeto de Vida) e à formação docente obrigatória para essa disciplina. Então, tal formação passou a ser ofertada pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" – EFAPE em parceria com o Instituto Ayrton Senna, iniciativa que desenhou espaço para a entrada de fundações empresariais parceiras na esfera pública através do novo currículo.

O Inova Educação não foi o foco da presente pesquisa, mas, como parte do método, é fundamental observar os movimentos que originaram e quais rumos e articulações o PEI e o Projeto de Vida ajudaram a delinear, sendo possível elemento chave e determinante do que Laval chamou de profissionalização do currículo. Nesse sentido, é relevante destacar a criação da parte diversificada do PEI e a abertura do Projeto de Vida como a antecessora e o possível espelho de outros programas estaduais e até mesmo nacionais, tendo em vista o papel histórico do Estado de São Paulo como incubadora de políticas públicas posteriormente replicadas em escala federal.

Retornando à reflexão acerca da possível liberdade e abertura que o Projeto de Vida daria aos estudantes por tratar de seus sonhos, habilidades e competências, observou-se o oposto, uma limitação aos já mencionados interesses, expectativas e ideais.

Contudo, por ser uma disciplina aberta a qualquer docente da escola, ainda havia possibilidade de, mesmo com o balizamento da apostila, ser matéria de planejamento e andamento ligados minimamente à liberdade de elaboração do professor.

E é nesse ponto que a Reforma do Ensino Médio e a criação da obrigatoriedade da formação vinculada às referidas entidades empresariais, para que se ministre a disciplina de Projeto de Vida para o Ensino Médio, pode vir a engessar mais ainda a parte diversificada do currículo e, por também se tratar de disputa de concepção de vida, a vida dos estudantes.

Assim, como pode ser analisado ao longo da pesquisa, apesar de o ensino integral não ser novidade na esfera educacional nacional e mundial, nem tampouco o vínculo da educação com as expressões e articulações da produção e mercado, é importante aprofundar análise acerca do tipo de subjetividade que está sendo formada, quais vidas e quais habilidades e competências cabem no referido programa. Tal análise deve ser feita não apenas no que se refere à conclusão do Ensino Médio e à inserção adaptada ao mercado de trabalho, mas também à adaptação e à inserção já realizadas antes mesmo da conclusão dos estudos, pois o foco é o trajeto, a visão contratual de oferta de competências em potencial e, em contrapartida, o oferecimento de disciplinas que fomentem a referida aprendizagem e façam valer o investimento.

Pautar esse tipo de vida no Projeto de Vida dentro do PEI é consequência, ao mesmo tempo que é caminho, de visões de mundo e de sociedade que não se encerram ali, como evidenciado no Capítulo 2, por exemplo. Nele, foi aprofundado o estudo sobre o desenvolvimento da legislação ligada à educação no país e as articulações de parcerias que pautam a vida de tipo único de homem, o homem empresarial, dentro de projeto que aparenta ser seu, pois o investimento na empresa, seu sucesso e insucesso, estão a cargo do indivíduo hiper-responsabilizado.

Entendendo, portanto, as alterações e a flexibilização e o fatiamento da produção, pulverizaram-se as identidades e criou-se a necessidade de adaptação da sociedade às novas formas de estar em um novo mundo previamente elaborado. Isto passa pela incubação de um modelo empresarial de subjetividade que dê conta da totalidade das vidas que possam estar à disposição do capital, que se dá por meio do “mimetismo” (mimese) dos interesses do mercado com os próprios anseios e desejos dos seres, sintetizados aqui em seus projetos de vida.

REFERÊNCIAS

- ALIEN, Black. **Carta para Amy**. Rio de Janeiro, RJ: Polysom, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4rcU43NGAbg>. Acesso em: 01 set. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2015.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. **La privatización encubierta en la educación pública**. London: Instituto de Educación; Universidad de Londres, 2008.
- BANCO MUNDIAL. **O Banco Mundial adverte a respeito da “crise da aprendizagem” na educação global**. Washington, DC, 2017.
- BECKER, G. S. **Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. Chicago: The University of Chicago Press, 1964.
- BERNUSSI, Mariana Medeiros. **Instituições educacionais e educação: a agenda do Banco Mundial e do Education For All no caso brasileiro**. 2014. 102f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **PNE (Lei nº 10.172/2001): discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação**. São Paulo, SP: Avercamp, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-medio/>. Acesso em: 05 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Relações Exteriores. **O Brasil e a OCDE**. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: <http://antigo.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/15584-o-brasil-e-a-ocde>. Acesso em: 03 abr.2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Gerou mudanças na LDB e que instituiu a reforma do Ensino Médio Legal, 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. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. Ministro da Educação. **Discurso no lançamento do PDE**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/gabinete-do-ministro/discursos-e-apresentacoes/234-conhecaomec-1447013193/materias-838392339/12238-veja-o-que-disse-o-ministro-haddad-no-lancamento-do-pde>. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **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. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos Arts. 7º, 23º, 206º, 208º, 211º e 212º da Constituição Federal e ao Art. 60º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9424/96, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L9424compilado.htm. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasília, DF, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/htm>. Acesso em: 08 set. 2020.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2019. p. 41-46.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2019. p. 33-39.

CATINI, Carolina. **Privatização da Educação e gestão da barbárie**. Campinas, SP: Lado Esquerdo, 2018.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2007.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2019. p. 47-52.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2016.

DIEESE – DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Boletim Emprego em Pauta**, São Paulo, SP, n. 11, 2018. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2018/boletimEmpregoEmPauta11.html>. Acesso em: 13 set. 2020.

DOSP – DIÁRIO OFICIAL DE SÃO PAULO. **Página 16 da Executivo Caderno 1 do Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOSP) de 7 de agosto de 2020**. São Paulo, SP, 2020. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/310663926/dosp-executivo-caderno-1-07-08-2020-pg-16?ref=feed>, Acesso em: 20/09/2020.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, Juí, RS, n. 7, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997b.

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

FRIGOTTO, Glauêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo, SP: Cortez, 1984.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. **Inova escola: práticas para quem quer inovar a educação.** [S. l.], 2018. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/inovaescola/index.html>. Acesso em: 08 ago. 2020.

GAULEJAC, Vincent. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social.** Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.

GODOY, Arilda. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, RN, v. 7, n. 2, p. 299-309, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo, SP: Loyola, 2008.

HELOANI, Roberto. **Modelos de gestão e educação: gerencialismo e subjetividade.** São Paulo, SP: Cortez, 2018.

HELOANI, Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho.** São Paulo, SP: Atlas, 2003.

HIDAKA, Renato Kendy. **As políticas neoliberais dos governos Covas e Alckmin (1995-2006) e o movimento sindical dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo.** 2012. 150f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2012.

ICE – INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Parceiros.** Recife, PE, s.d. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/parceiros-estrategicos/>. Acesso em: 08 ago. 2020.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil.** Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 20 set. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Quem somos.** São Paulo, SP, s.d. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>. Acesso em: 05 set.2020.

INSTITUTO UNIBANCO. Em busca de um modelo para o Ensino Médio. **Aprendizagem em Foco**, [S. l.], n. 20, 2016. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/20/>. Acesso em: 28 set. 2020.

JOVEMPAM. **SP é o primeiro Estado a aprovar novo currículo para o Ensino Médio**. São Paulo, SP, 2020. Disponível em: <https://8.com.br/noticias/brasil/sao-paulo-e-o-primeiro-estado-a-aprovar-novo-curriculo-para-o-ensino-medio.html>> Acesso em: 17 set. 2020.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014.

LAVAL, Christian et al. **La nouvelle école capitaliste**. Paris: La Découverte, 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina, PR: Planta, 2004.

LINHART, Danièle. **A desmedida do Capital**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2007.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

LUXEMBURGO, Rosa. No albergue. In: SCHUTRUMPF, J. **Rosa Luxemburgo ou o preço da liberdade**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2006.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MATTOS, R. **A política educacional no Estado de São Paulo (2007-2010) e suas articulações com o trabalho docente**. 2012. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2012.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, RJ, n. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2ChxTt0>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MENEZES, Janaina S. S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4., 2008, Uberlândia, MG. **Anais...** Goiânia, GO: ANPAE, 2008.

MESKO, Andressa S. R. **O Programa "Educação – Compromisso de São Paulo" e as estratégias de implementação das políticas empresariais na gestão escolar**. 2018. 140f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331690>. Acesso em: 05 set. 2020.

MESKO, Andressa S. R.; SILVA, Arnaldo S.; PIOLLI, Evaldo. A agenda educacional dos reformadores empresariais paulistas e seus efeitos no trabalho docente. **Políticas Educativas**, Santa Maria, RS, v. 9, n. 2, p. 156-170, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2008.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; KILL, Andressa Neves. A escola de tempo integral no Brasil: trajetória histórica legal. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, SP, v. 12, n. especial, p. 976-984, 2015.

MIRANDA, Marília de Gouvea; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, 2012.

MOELLER, Kathryn; TARLAU, Rebecca. O consenso da filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MORAN, J. **A importância de construir Projetos de Vida na Educação**. São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/>. Acesso em: 08 ago. 2020.

OLIVEIRA, Tatiana. **Gestão empresarial na educação pública paulista (2006-2016)**: uma análise dos efeitos da qualidade total no trabalho docente. 2017. 242f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017.

PINTO, Ana Maria Rezende. **O mundo capitalista e as transformações do Fordismo**: a reabilitação da escola clássica na era das máquinas inteligentes. 1991. 233f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1991.

PIOLLI, Evaldo. **Identidade e trabalho do diretor de escola**: reconhecimento e sofrimento. 2010. 220f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

PONCE, Aníbal. **A Educação e luta de classes**. São Paulo, SP: Cortez, 1985.

QUADROS, Sérgio Feldemann. Apontamentos sobre a influência do empresariado na reforma do ensino médio. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED-SUDESTE, 13., 2018, Campinas, SP. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2018.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro, RJ: MV, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Governo do Estado de São Paulo. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral – Escola de Tempo Integral**. São Paulo, SP, s.d. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf/>. Acesso em: set. 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Inova Educação**. São Paulo, SP, 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução nº 56 de 14 de outubro de 2016**. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 09 set. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. Leia-se como segue e não como constou: GERALDO ALCKMIN. Publicada na Assessoria Técnico-Legislativa, aos 04 de janeiro de 2012. São Paulo, SP, 2012a.

Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 09 set. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de Ensino Médio de período integral, e dá providências correlatas. Disponível em: integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. Leia-se como segue e não como constou: GERALDO ALCKMIN. Publicada na Assessoria Técnico-Legislativa, aos 04 de janeiro de 2012. São Paulo, SP, 2012b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 20 set. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011**. Institui, junto à Secretaria de Educação, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e das providências correlatas. São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/>. Acesso em: 08 set. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 09/97**. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. São Paulo, SP, 1997. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/>. Acesso em: 08 set. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo, SP, 1996. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/>. Acesso em: 08 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. São Paulo, SP: Autores Associados, 2009. (Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: SAVIANI, D. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1973.

SCRIMSHAW, Susan; HURTADO, Elena. **Anthropological approaches for programmes improvement**. Los Angeles: University of California Press, 1987.

SEDUC-PA. Secretaria de Estado de Educação e Secretaria Especial de Promoção Social. **Pacto pela Educação do Estado do Pará**. Belém, PA, 2014. Disponível em: <http://pactopelaeducacao.pa.gov.br/educacao-no-para/>. Acesso em: 20 de set. 2016.

SEDUC-SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Programa Escola em Tempo Integral**. São Paulo, SP, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>. Acesso em: 20 set. 2020.

SEDUC-SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Plano Estratégico 2019 – 2021**: Educação para o século XXI. São Paulo, SP, 2019. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

SEDUC-SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Parceiros da Educação**. São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <https://parceirosdaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 11 fev. 2021.

SEDUC-SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**: escola de Tempo Integral. São Paulo, SP, 2014a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SEDUC-SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Introdução ao mundo do trabalho**. São Paulo, SP, v. 1, 2014b. (Caderno do Professor).

SEDUC-SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Processo Administrativo da PEI**. São Paulo, SP, 2014c.

SEDUC-SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Projeto de vida**. São Paulo, SP, 2014d. (Caderno do Aluno).

SEDUC-SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Projeto de vida**. São Paulo, SP, 2014e. (Caderno do Professor).

SEDUC-SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **A educação paulista entre as melhores do mundo. Iniciativa propõe pacto com a sociedade para tornar a educação paulista uma das melhores do mundo**. São Paulo, SP, 2013. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SEDUC-SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Programas garantem jornada ampliada de estudo aos alunos da rede estadual de SP**. São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>. Acesso em: 20 set. 2020.

SEDUC-SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Parceiros da Educação**. São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <https://parceirosdaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 11 fev. 2021.

SILVA, *Monica Ribeiro*; SHEIBE, *Leda*. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

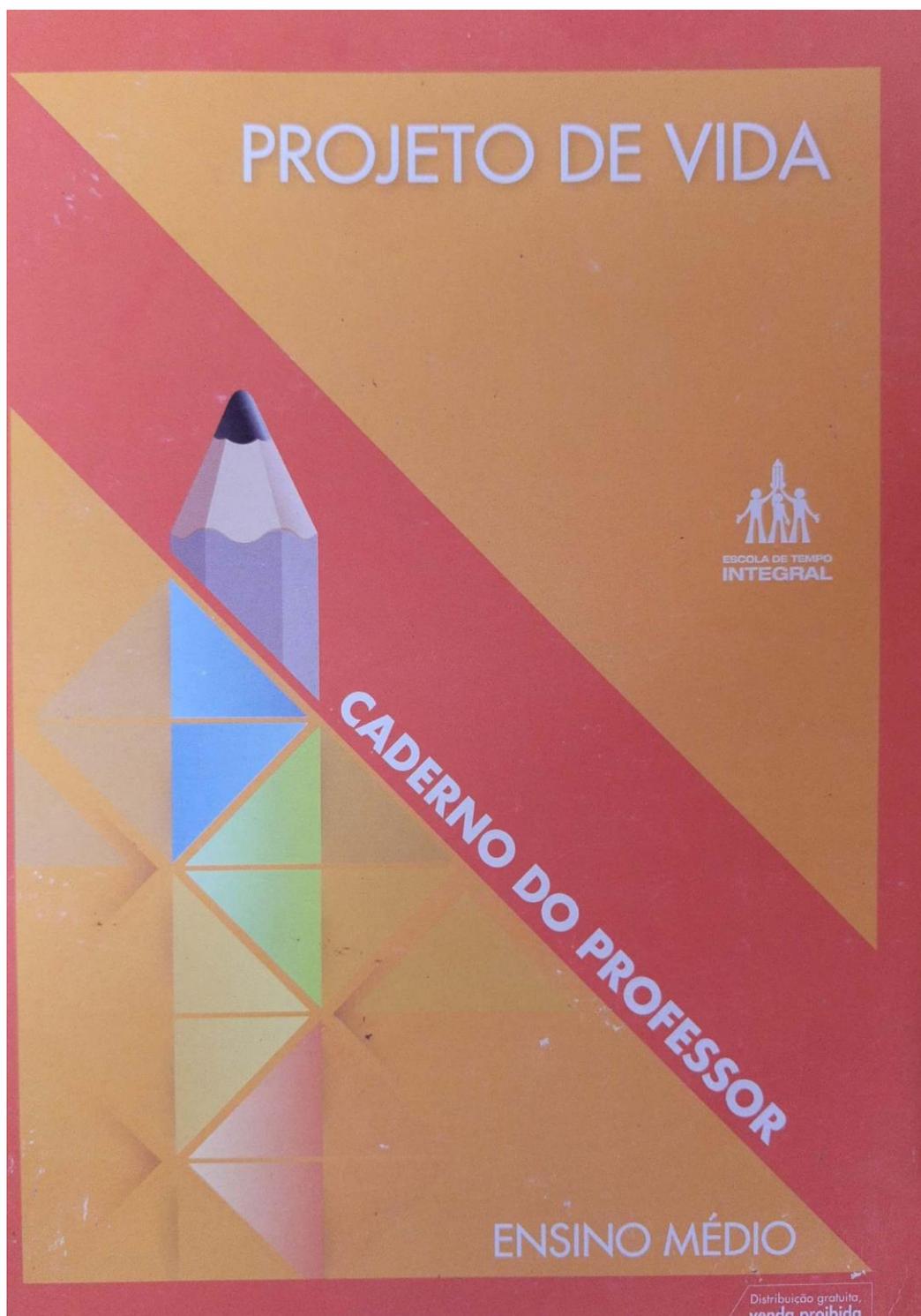
SOUZA, Iael; PIOLLI, Evaldo. Pedagogia da gestão gerencialista do Capital. **Cadernos Cajuína**, Piauí, v. 5, n. 3, p. 316-335, 2020.

TANGUY, Lucie. **Saberes e competências**. São Paulo, SP: Papyrus, 1997.

UNESCO. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). Brasília, DF, 1998. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-e1cd8027-abbf-44ef-b548-cdcde0c44cec. Acesso em: 11 fev. 2020.

RACIONAIS MCS; AFRO-X. **A vida é um desafio**. São Paulo, SP: Cosa Nostra, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PQin7NsK7SM>. Acesso em: 08 set. 2020.

ANEXOS**ANEXO A – Conteúdo do Caderno do Professor para o *Projeto de Vida***



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

MATERIAL DE APOIO
AO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL
DO ESTADO DE SÃO PAULO

PROJETO DE VIDA

ENSINO MÉDIO
CADERNO DO PROFESSOR

Primeira edição

2014

São Paulo

Governo do Estado de São Paulo**Governador**

Geraldo Alckmin

Vice-Governador

Márcio França

Secretário da Educação

José Renato Nalini

Secretária Adjunta

Cleide Bauab Eid Bochixio

Chefe de Gabinete

Wilson Levy Braga da Silva Neto

Subsecretária de Articulação Regional

Valesca Penteado de Toledo Honora

**Coordenador da Escola de Formação e
Aperfeiçoamento dos Professores – EFAP**

Luiz Cândido Rodrigues Maria

**Coordenadora de Gestão da
Educação Básica**

Valéria de Souza

**Coordenadora de Gestão de
Recursos Humanos**

Carmen Lucia Machado Passarelli

**Coordenadora de Informação,
Monitoramento e Avaliação
Educacional**

Cynthia Lemes da Silva Gonçalves da Fonseca

**Coordenadora de Infraestrutura e
Serviços Escolares**

Penha Aparecida Gomes

**Coordenador de Orçamento e
Finanças**

William Bezerra de Melo

**Presidente da Fundação para o
Desenvolvimento da Educação – FDE**

João Cury Neto

Prezado(a) professor(a),

Em dezembro de 2011, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo instituiu o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, que tem como um de seus pilares expandir e aperfeiçoar a política de Educação Integral como estratégia para a melhoria da qualidade do ensino e, portanto, para o avanço na aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, foi criado, em 2012, o Programa Ensino Integral, com o objetivo de assegurar a formação de jovens autônomos, solidários e competentes por meio de um novo modelo de escola. Esse novo modelo, entre outras características, prevê jornada integral aos alunos, currículo integrado, matriz curricular diversificada, Regime de Dedicção Plena e Integral dos educadores e infraestrutura que atenda às necessidades pedagógicas do Programa Ensino Integral. Essa estrutura visa proporcionar aos alunos as condições necessárias para que planejem e desenvolvam o seu Projeto de Vida e se tornem protagonistas de sua formação. O Programa, inicialmente direcionado a escolas de Ensino Médio, teve sua primeira expansão em 2013, quando passou a atender também os anos finais do Ensino Fundamental. O Programa deverá continuar sua expansão nos segmentos que já atende e ampliar sua atuação na Educação Básica, compreendendo também escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta série de cadernos contempla um conjunto de publicações que se destina à formação continuada dos profissionais que atuam no Programa Ensino Integral e também ao apoio dos adolescentes e jovens em busca de uma aprendizagem bem-sucedida. Os cadernos ora apresentados têm um duplo objetivo: por um lado, destacar estratégias metodológicas que possam apoiar professores e alunos no desenvolvimento do Protagonismo Juvenil em todos os tempos e espaços da escola do Programa Ensino Integral; por outro, apoiar o desenvolvimento dos componentes curriculares da Parte Diversificada. Espera-se, dessa maneira, contribuir para que os estudantes possam:

- Desenvolver as habilidades e competências do século XXI, previstas nos Quatro Pilares da Educação;
- Construir e incorporar conhecimentos e valores que permitam a tomada de decisão;
- Desenvolver a responsabilidade por suas escolhas, compreendendo que as escolhas que fazem na atualidade influenciam o seu futuro;
- Perceber a importância da escolaridade para que seus planos futuros possam ser realizados;
- Vislumbrar diferentes cenários e possibilidades para sua formação acadêmica e profissional;
- Aprender a projetar e traçar caminhos entre o hoje e o amanhã;
- Colocar em prática todas as possibilidades de vivência do Protagonismo;
- Construir o seu Projeto de Vida.

A série é composta pelas seguintes publicações:

- Introdução ao Mundo do Trabalho – Volume 1: Caderno do Professor
- Introdução ao Mundo do Trabalho – Volume 2: Caderno do Professor
- Introdução ao Mundo do Trabalho: Caderno do Aluno
- Preparação Acadêmica
- Projeto de Vida – Ensino Fundamental – Anos Finais: Caderno do Professor
- Projeto de Vida – Ensino Médio: Caderno do Professor
- Projeto de Vida – Ensino Fundamental – Anos Finais: Caderno do Aluno
- Projeto de Vida – Ensino Médio: Caderno do Aluno
- Protagonismo Juvenil
- Tutoria e Orientação de Estudos

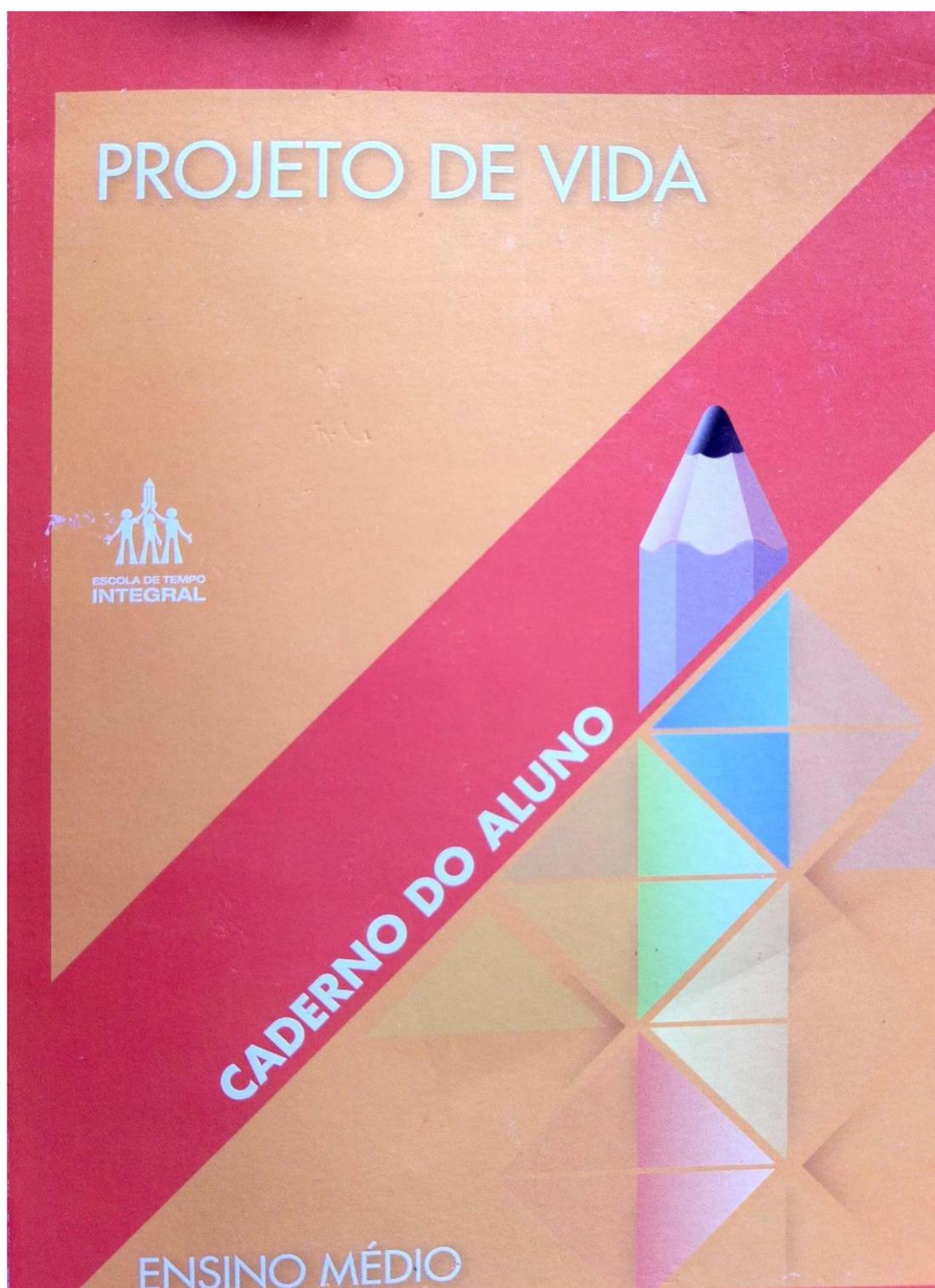
Bom trabalho!

Equipe do Programa Ensino Integral

SUMÁRIO

Orientações sobre os conteúdos do Caderno	6
1ª série do Ensino Médio	16
Situação de Aprendizagem 1 – Identidade: aprendendo a ser na família	16
Atividade 1 – Acolhimento	16
Atividade 2 – Identidade	17
Atividade 3 – Identidade: criando um personagem	19
Atividade 4 – Identidade: criando a bandeira pessoal	20
Atividade 5 – Autorretrato	21
Atividade 6 – Eu, autor da minha vida	23
Atividade 7 – Muito prazer em me apresentar e conhecer você	23
Atividade 8 – A linha do tempo da vida familiar	25
Atividade 9 – Personagens marcantes na família	26
Atividade 10 – Projetar o futuro	27
Atividade 11 – Valores e o Projeto de Vida	28
Avaliação da Situação de Aprendizagem	29
Situação de Aprendizagem 2 – Identidade: aprendendo a ser na escola e na comunidade	29
Atividade 1 – Personagens no mundo	29
Atividade 2 – Coleção dos valores para o Projeto de Vida	33
Atividade 3 – Dinâmica sobre qualidades positivas existentes no grupo de estudantes	34
Atividade 4 – Personagens marcantes na trajetória escolar	35
Atividade 5 – Personagens na comunidade	35
Avaliação da Situação de Aprendizagem	36
Situação de Aprendizagem 3 – Os Quatro Pilares da Educação	36
Atividade 1 – Apresentação dos Quatro Pilares da Educação	37
Atividade 2 – Refletindo sobre os Quatro Pilares da Educação	39
Atividade 3 – Organizando os Quatro Pilares da Educação	41
Atividade 4 – Os Quatro Pilares da Educação e o Projeto de Vida	43
Avaliação da Situação de Aprendizagem	44

Situação de Aprendizagem 4 – Fortalecendo as relações interpessoais para a construção do Projeto de Vida	44
Atividade 1 – Relações interpessoais – identidade – diversidade	44
Atividade 2 – Teia das relações	45
Atividade 3 – Fortalecendo os vínculos na classe	46
Atividade 4 – Teia das relações com os adultos da escola: Tutoria	47
Atividade 5 – Relações com as situações cotidianas	48
Atividade 6 – As relações com o meio ambiente	49
Avaliação da Situação de Aprendizagem	49
Situação de Aprendizagem 5 – Diferentes caminhos para a realização pessoal e profissional	50
Atividade 1 – Histórias de vida bem-sucedidas	50
Atividade 2 – Histórias de vida bem-sucedidas na família e na comunidade	52
Atividade 3 – O percurso para a construção do Projeto de Vida	53
Atividade 4 – Culminância: o que aprendemos nesse percurso	54
2ª série do Ensino Médio	55
Situação de Aprendizagem 1 – O que e quando é o futuro?	55
Atividade 1 – Uma relação de causa e consequência: passado > presente > futuro	55
Atividade 2 – Quem eu sou e quem pretendo ser no futuro?	57
Atividade 3 – Como eu me vejo no futuro	57
Avaliação da Situação de Aprendizagem	58
Situação de Aprendizagem 2 – Fatores de sucesso da vida escolar	59
Atividade 1 – Entrando em contato com o sucesso	59
Atividade 2 – Identificando personagens de sucesso na humanidade	60
Atividade 3 – As conquistas e os progressos de seu Projeto de Vida	64
Atividade 4 – Contextos que favorecem o Projeto de Vida	65
Avaliação da Situação de Aprendizagem	66
Situação de Aprendizagem 3 – O Projeto de Vida	66

ANEXO B – Conteúdo do Caderno do Aluno no *Projeto de Vida*



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

MATERIAL DE APOIO
AO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL
DO ESTADO DE SÃO PAULO

PROJETO DE VIDA

ENSINO MÉDIO
CADERNO DO ALUNO

Primeira edição

2014

São Paulo

Governo do Estado de São Paulo**Governador**

Geraldo Alckmin

Vice-Governador

Márcio França

Secretário da Educação

José Renato Nalini

Secretária Adjunta

Cleide Bauab Eid Bochixio

Chefe de Gabinete

Wilson Levy Braga da Silva Neto

Subsecretária de Articulação Regional

Valesca Penteado de Toledo Honora

**Coordenador da Escola de Formação e
Aperfeiçoamento dos Professores – EFAP**

Luiz Cândido Rodrigues Maria

**Coordenadora de Gestão da
Educação Básica**

Valéria de Souza

**Coordenadora de Gestão de
Recursos Humanos**

Carmen Lucia Machado Passarelli

**Coordenadora de Informação,
Monitoramento e Avaliação
Educativa**

Cynthia Lemes da Silva Gonçalves da Fonseca

**Coordenadora de Infraestrutura e
Serviços Escolares**

Penha Aparecida Gomes

**Coordenador de Orçamento e
Finanças**

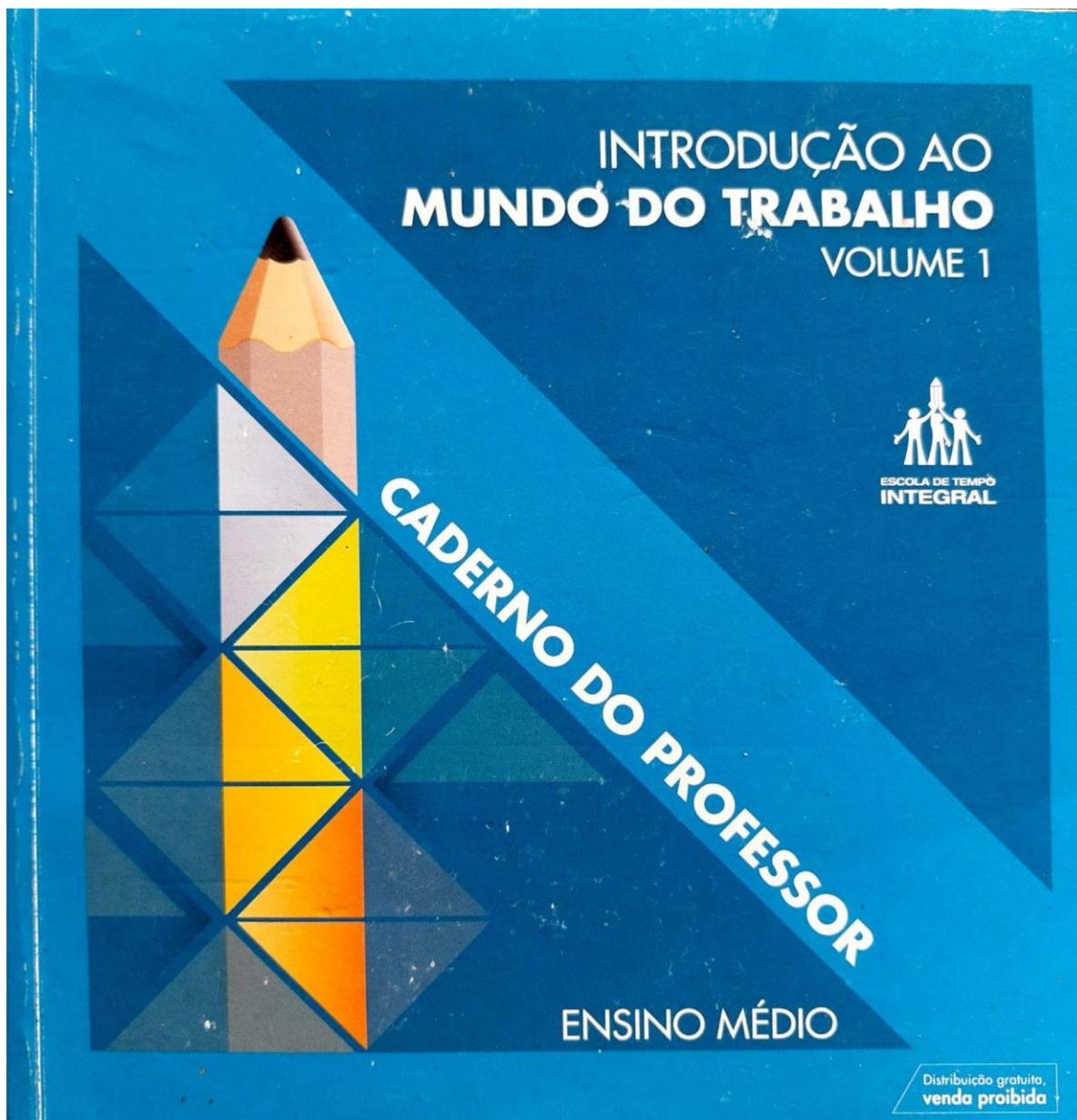
William Bezerra de Melo

**Presidente da Fundação para o
Desenvolvimento da Educação – FDE**

João Cury Neto

SUMÁRIO

Orientações sobre os conteúdos do Caderno.....	4
Orientações para preenchimento do Diário de Práticas e Vivências.....	5
1ª série – Unidade 1 – Projeto de Vida: um pensar sobre mim	6
Ficha 1.1 – Minha carta de apresentação	6
Ficha 1.2 – Eu hoje, eu amanhã	7
Ficha 1.3 – Meus valores e minhas ações	8
Ficha 1.4 – Os valores de meus familiares e meu modo de ser	9
Ficha 1.5 – Minha família e meu Projeto de Vida	11
1ª série – Unidade 2 – Projeto de Vida: um pensar sobre o outro!	12
Ficha 2.1: Projeto de Vida, mas o que é?	12
Ficha 2.2 – Quais valores orientam as ações daqueles que atingem seus objetivos?	13
Ficha 2.3 – Os valores de Gandhi	14
1ª série – Unidade 3 – Os Quatro Pilares da Educação na construção do Projeto de Vida	15
Ficha 3.1 – Como eu convivo com os outros?	15
Ficha 3.2 – Cabeça para pensar, coração para sentir e pé para caminhar	16
Ficha 3.3 – Conhecer para fazer	17
1ª série – Unidade 4 – Meus vínculos sociais, meu Projeto de Vida	18
Ficha 4.1 – Como podemos conviver de maneira tranquila?	18
Ficha 4.2 – Respeito aos diferentes pontos de vista é fundamental	20
Ficha 4.3: Jovens que atuam!.....	21
1ª série – Unidade 5 – Meu Projeto de Vida e o fortalecimento da convivência com os outros	23
Ficha 5.1 – Convergir interesses para agir em conjunto	23
Ficha 5.2 – Agir pelo bem-estar de todos!	23
Ficha 5.3 – Juntos somos mais que um	24
2ª série – Unidade 1 – Projeto de Vida: hoje, amanhã e sempre	25
Ficha 1.1 – Qual seria a sua opção?	25
Ficha 1.2 – O que é ser jovem?	27
Ficha 1.3 – Quais as consequências de uma decisão extrema?	28
2ª série – Unidade 2 – Projeto de Vida: o sucesso depende de minhas escolhas	29
Ficha 2.1 – Juventude para pensar e para agir!	29
Ficha 2.2 – O que é necessário para atingir um objetivo?	31
Ficha 2.3 – Pensar no futuro hoje!.....	32
2ª série – Unidade 3 – Consolidando o meu Projeto de Vida	32
Proposta para elaboração do roteiro de seu Projeto de Vida	32
Ficha 3.1 – Quais são os meus objetivos?	34
Ficha 3.2 – Metas e compromissos para alcançar o que almejo	35
Ficha 3.3 – Estratégias e ações para realizar meu Projeto de Vida	37
Ficha 3.4 – Batalhar pelas minhas escolhas.....	38





GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

MATERIAL DE APOIO AO
PROGRAMA ENSINO INTEGRAL
DO ESTADO DE SÃO PAULO

CADERNO DO PROFESSOR

INTRODUÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO

VOLUME 1

ENSINO MÉDIO

Nova edição

2014

São Paulo

Governo do Estado de São Paulo**Governador**

Geraldo Alckmin

Vice-Governador

Márcio França

Secretário da Educação

José Renato Nalini

Secretária Adjunta

Cleide Bauab Eid Bochixio

Chefe de Gabinete

Wilson Levy Braga da Silva Neto

Subsecretária de Articulação Regional

Valesca Penteado de Toledo Honora

**Coordenador da Escola de Formação e
Aperfeiçoamento dos Professores – EFAP**

Luiz Cândido Rodrigues Maria

Coordenadora de Gestão da Educação Básica

Valéria de Souza

Coordenadora de Gestão de Recursos Humanos

Carmen Lucia Machado Passarelli

**Coordenadora de Informação, Monitoramento
e Avaliação Educacional**

Cynthia Lemes da Silva Gonçalves da Fonseca

Coordenadora de Infraestrutura e Serviços Escolares

Penha Aparecida Gomes

Coordenador de Orçamento e Finanças

William Bezerra de Melo

**Presidente da Fundação para o
Desenvolvimento da Educação – FDE**

João Cury Neto

Nossos agradecimentos à equipe de educadores e especialistas que participou da elaboração deste trabalho, especialmente à professora Paula Bourroul (1953-2011), pelo seu exemplo e pela relevância de suas contribuições.

 Instituto
UNIBANCO

**Debulhar o trigo
Recolher cada bago do trigo
Forjar no trigo o milagre do pão
E se fartar de pão**

Milton Nascimento e Chico Buarque | O cio da terra

SUMÁRIO

Apresentação	06	
Orientação ao professor	08	
UNIDADE DE ESTUDO 1	14	Identidade: aprendendo a ser
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1.1	18	Integração
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1.2	24	Autoconhecimento: passado e presente
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1.3	30	Autoconhecimento: futuro
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1.4	36	Minhas potencialidades
ATIVIDADE CULMINANTE	42	Avaliação e projeto de vida
UNIDADE DE ESTUDO 2	44	Aprendendo a conviver
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2.1	48	Eu e o outro
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2.2	54	Vida em sociedade
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2.3	60	Diversidade e igualdade
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2.4	68	Preconceito
ATIVIDADE CULMINANTE	74	Avaliação e projeto de vida
UNIDADE DE ESTUDO 3	76	Cidadania e ética
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3.1	80	Eu, cidadão
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3.2	88	Ética, moral e vida em sociedade
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3.3	96	Participação na vida social
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3.4	106	Documentação e trabalho formal
ATIVIDADE CULMINANTE	116	Avaliação e projeto de vida
UNIDADE DE ESTUDO 4	118	Fazendo escolhas no mundo do trabalho
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4.1	122	Escolhendo caminhos
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4.2	130	Como funciona o mundo do trabalho
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4.3	138	Minha escolha profissional
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4.4	144	Portas de entrada
ATIVIDADE CULMINANTE	154	Avaliação e projeto de vida

O Instituto Unibanco se dedica, desde 2006, à concepção de iniciativas que auxiliem os sistemas públicos de Ensino Médio a melhorar o desempenho de seus alunos e reduzir os indicadores de evasão. A metodologia **Introdução ao Mundo do Trabalho** insere-se nesse contexto.

Os conteúdos foram desenvolvidos com o objetivo de preparar o jovem para uma inserção profissional qualificada, estimulando o interesse pelo estudo e pela escola.

O material apresenta sugestões de dinâmicas, estudos em grupo e reflexões individuais, além de referências de especialistas em Recursos Humanos. As atividades propostas buscam desenvolver no jovem um conjunto de competências essenciais ao exercício de qualquer profissão. Trazem igualmente uma visão ampliada do trabalho, como oportunidade de realização pessoal, participação cidadã e contribuição para o desenvolvimento do Brasil.

As Unidades de Estudo, além de dialogar com o conteúdo curricular do Ensino Médio, têm como objetivo comum desenvolver no aluno a capacidade de viabilizar sonhos e planejar seu futuro, com visão de responsabilidade socioeconômica e ambiental para consigo e sociedade.

Esperamos que essa metodologia faça a diferença na preparação para o trabalho e na trajetória acadêmica dos alunos.

Bom trabalho!





ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR

LinkedIn Unirse ahora
Iniciar sesión

LinkedIn Unirse ahora
Iniciar sesión



Marcelo Miranda
 CEO at Consolis Tecnyconta
 Consolis · Stanford University Graduate School of Business
 Zaragoza, Aragón, España · Más de 500 contactos

Únete para conectar

Acerca de

Senior General Manager with skill on structuring complex businesses, investments, turnarounds, start-ups and M&A. Evaluation and development of new business and products. Strong skill on innovation and sustainability management. Recognized for people leadership and development of high performance teams. Strong international exposure.

Member of the Board of Start ups and Associations.

Honored by Forbes Magazine in Brazil's list of 10 top CEOs under 40, 2016.

Elected by Korn Ferry, Você SA and FIA as "one of the CEO's of the Future" in 2007.

Honored by EY as one of the 3 Sustainable Executives of 2015, Entrepreneur of the Year Prize.

Elected by Encontro Magazine as the Executive of the Year 2015.

Specialties: general management, corporate

LinkedIn Unirse ahora
Iniciar sesión

Acerca de

Senior General Manager with skill on structuring complex businesses, investments, turnarounds, start-ups and M&A. Evaluation and development of new business and products. Strong skill on innovation and sustainability management. Recognized for

Honored by Forbes Magazine in Brazil's list of 10 top CEOs under 40, 2016.

Elected by Korn Ferry, Você SA and FIA as "one of the CEO's of the Future" in 2007.

Honored by EY as one of the 3 Sustainable Executives of 2015, Entrepreneur of the Year Prize.

Elected by Encontro Magazine as the Executive of the Year 2015.

Specialties: general management, corporate finance, team building and developing, restructuring, business development, strategic planning, start up, turn around, real estate development, industrialized construction, innovation and sustainability.

Forbes Magazine:
<https://pt.slideshare.net/MarceloMonteirodeMir/forbes-ceos-destaques-no-brasil-com-menos-de-40-anos>

LinkedIn Unirse ahora
Iniciar sesión

Acerca de

Senior General Manager with skill on structuring complex businesses, investments, turnarounds, start-ups and M&A. Evaluation and development of new business and products. Strong skill on innovation and sustainability management. Recognized for

Honored by Forbes Magazine in Brazil's list of 10 top CEOs under 40, 2016.

Elected by Korn Ferry, Você SA and FIA as "one of the CEO's of the Future" in 2007.

Honored by EY as one of the 3 Sustainable Executives of 2015, Entrepreneur of the Year Prize.

Elected by Encontro Magazine as the Executive of the Year 2015.

Specialties: general management, corporate finance, team building and developing, restructuring, business development, strategic planning, start up, turn around, real estate development, industrialized construction, innovation and sustainability.

Forbes Magazine:
<https://pt.slideshare.net/MarceloMonteirodeMir/forbes-ceos-destaques-no-brasil-com-menos-de-40-anos>

IMAGEM	NOME	AUTORES	DESCRIÇÃO
	OS 7 HÁBITOS DAS PESSOAS ALTAMENTE EFICAZES	STEPHEN R. COVEY	<p>"Os 7 Hábitos das Pessoas Altamente Eficazes" traz princípios para solucionar problemas pessoais e profissionais. Os princípios são: 1. Seja proativo; 2. Comece com o objetivo em mente; 3. Primeiro o mais importante; 4. Pense ganhando-ganhando; 5. Procure Primeiro Compreender; Depois ser Compreendido; 6. Crie sinergia; 7. Alíne o instrumento.</p> <p>Este material revolucionário mostra como alcançar a paz de espírito e adquirir confiança por meio das atitudes e da compreensão dos princípios. Stephen R. Covey na obra revela que os nossos ações são o resultado do que somos e do ensino que recebemos. O comportamento destrutivo em casa e no trabalho.</p>



O VERDADEIRO PODER

O VERDADEIRO PODER

VICENTE FALCONI

Esta obra procura abordar questões consideradas importantes para que uma empresa ou projeto possa se desenvolver e crescer. O texto pretende esclarecer quais são os pontos de sucesso que estão por trás do crescimento saudável e do saneamento de grandes empresas e instituições governamentais.



Descrição

Resenha da Editora

272 SEMANAS NA LISTA DE MAIS VENDIDOS DO THE NEW YORK TIMES

O que torna algumas pessoas capazes de atingir um sucesso tão extraordinário e peculiar a ponto de serem chamadas de "fora de série"?

Costumamos acreditar que trajetórias excepcionais, como a dos gênios que revolucionam o mundo dos negócios, das artes, das ciências e dos esportes, devem-se unicamente ao talento. Mas neste livro você verá que o universo das personalidades brilhantes esconde uma lógica muito mais fascinante e complexa do que aparenta.

Baseando-se na história de celebridades como Bill Gates, os Beatles e Mozart, Malcolm Gladwell mostra que ninguém "se faz sozinho". Todos os que se destacam por uma atuação fenomenal são, invariavelmente, pessoas que se beneficiaram de oportunidades incríveis, vantagens ocultas e heranças culturais. Tiveram a chance de aprender, trabalhar duro e interagir com o mundo de uma forma singular. Esses são os indivíduos fora de série – os outliers.

Para Gladwell, mais importante do que entender como são essas pessoas é saber qual é sua cultura, a época em que nasceram, quem são seus amigos, sua família e o local de origem de seus antepassados, pois tudo isso exerce um impacto fundamental no padrão de qualidade das realizações humanas. E ele menciona a história de sua própria família como exemplo disso.

fenomenal são, invariavelmente, pessoas que se beneficiaram de oportunidades incríveis, vantagens ocultas e heranças culturais. Tiveram a chance de aprender, trabalhar duro e interagir com o mundo de uma forma singular. Esses são os indivíduos fora de série – os outliers.

Para Gladwell, mais importante do que entender como são essas pessoas é saber qual é sua cultura, a época em que nasceram, quem são seus amigos, sua família e o local de origem de seus antepassados, pois tudo isso exerce um impacto fundamental no padrão de qualidade das realizações humanas. E ele menciona a história de sua própria família como exemplo disso.

Aqui você saberá também de que maneira os legados culturais explicam questões interessantes, como o espantoso domínio que os asiáticos têm da matemática e o fato de o número de acidentes aéreos ser significativamente mais alto nos países onde as pessoas se encontram a uma distância muito grande do poder.

Sobre o Autor

Malcolm Gladwell é colunista da revista The New Yorker desde 1996. Ele escreveu também O ponto da virada, Fora de série (publicados pela Editora Sextante) e Blink (Editora Rocco), todos best-sellers do The New York Times. Foi repórter do The Washington Post, cobrindo negócios e ciências. Nasceu na Inglaterra e hoje mora em Nova York. Mais informações sobre o autor no site www.gladwell.com.

 CEPUNICAMP <small>COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</small>	UNICAMP - PRÓ-REITORIA DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS -							
Continuação do Parecer: 3.059.158								
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:								
Nada a declarar.								
Considerações Finais a critério do CEP:								
- Cabe enfatizar que, segundo a Resolução CNS 510/16, Art.28 Inciso IV, o pesquisador é responsável por "(...) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.								
- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).								
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa.								
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.								
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:								
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação				
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1254982.pdf	10/11/2018 12:19:59		Aceito				
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ta.pdf	10/11/2018 12:18:37	Ana Veraldi Favacho	Aceito				
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleprofissionais.pdf	10/11/2018 12:18:22	Ana Veraldi Favacho	Aceito				
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleresponsavelpeloparticipantefase2.pdf	10/11/2018 12:18:00	Ana Veraldi Favacho	Aceito				
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcleresponsavelpeloparticipante.pdf	10/11/2018 12:17:36	Ana Veraldi Favacho	Aceito				
<table border="0"> <tr> <td>Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Cidade Universitária "Zelmaro Vaz" CEP: 13.083-865</td> </tr> <tr> <td>UF: SP Município: CAMPINAS</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (19)3521-6836 E-mail: epimenta@g.unicamp.br</td> </tr> </table>					Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.	Bairro: Cidade Universitária "Zelmaro Vaz" CEP: 13.083-865	UF: SP Município: CAMPINAS	Telefone: (19)3521-6836 E-mail: epimenta@g.unicamp.br
Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.								
Bairro: Cidade Universitária "Zelmaro Vaz" CEP: 13.083-865								
UF: SP Município: CAMPINAS								
Telefone: (19)3521-6836 E-mail: epimenta@g.unicamp.br								
Página 10 de 14								



Continuação do Parecer: 3.050.158

Ausência	lcleresponsavelpeloparticipante.pdf	10/11/2018 12:17:36	Ana Veraldi Favacho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoana.pdf	10/11/2018 12:17:10	Ana Veraldi Favacho	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	10/11/2018 12:15:50	Ana Veraldi Favacho	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 05 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Thiago Motta Sampaio
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zelmaro Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** epimenta@g.unicamp.br



UNICAMP - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE CAMPINAS -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PARA A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO:
DETERMINAÇÃO TOTALIZANTE DO TRABALHO FLEXÍVEL NO PROGRAMA
ESCOLA INTEGRAL

Pesquisador: Ana Veraldi Favacho

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 02671318.7.0000.8142

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.060.158

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa, muito bem estruturado, tem por desejo "a análise do Programa Ensino Integral (tentativa de aperfeiçoamento do "Programa Educação Compromisso de São Paulo", instituído pelo Decreto nº 57.571/2011), da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo". O foco de estudo e de análise é a "proposta e concepção de "Projeto de Vida" [...], observando o que hoje se apresenta nos projetos de educação enquanto "Ensino Integral" e seu reflexo na introdução dos jovens no mundo do trabalho". O trabalho de campo da pesquisa consiste na "realização e gravação de entrevistas semi-estruturadas, com estudantes, docentes e membros das escolas que passam pelo processo de implementação do ensino integral no estado de São Paulo".

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo deste trabalho é o de "realizar análise daquilo que hoje se apresenta nos projetos de educação enquanto "Ensino Integral" e seu reflexo na introdução dos jovens no mundo do trabalho, entendendo haver distinção entre aquilo que se conceitua enquanto "Educação Integral", que aponta transformações substanciais em visões e expressões de ensino, sem se afastar do humanismo, mesmo que liberal², e aquilo que hoje se aplica como "Escola em tempo Integral", que pressupõe um projeto de sociedade e ligue-se ao atendimento de demandas produtivas. Demandas estas transformadas em metas em políticas educacionais, como é o caso do PNE".

Endereço: Av. Bertrand Russell, 601, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zelina Vaz"

CEP: 13.083-865

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: epimenta@g.unicamp.br



UNICAMP - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE CAMPINAS -



Continuação do Parecer: 3.060.158

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador aponta que "Não há riscos previsíveis na presente pesquisa, porém, a qualquer sinal de desconforto e/ou descontentamento por parte do participante, este pode sair sem maiores constrangimentos" Dentre os benefícios destaca-se a contribuição "para a produção científica acadêmica".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto de pesquisa, dedicado a estudar o Ensino Integral, particularmente as aulas do " Projeto de Vida", pensando-se a relação formação e mundo do trabalho, está muito bem detalhado. Serão entrevistados professores e um grupo de aproximadamente 70 alunos, dos 15 aos 19 anos, do Ensino Médio, na Escola Estadual Deputado Jamil Gadia, Rua Santa Cruz das Palmeiras, Bairro Parque Figueira II, CEP 13040-084, na cidade de Campinas/SP. O orçamento do trabalho está adequado, assim como o cronograma da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresenta 03 (três) TCLEs: dirigido aos pais e responsáveis, aos professores e alunos. Além disso, há um TALE, muito bem redigido, indicando aos alunos as informações principais da pesquisa. Os documentos estão muito bem estruturados.

Recomendações:

O número de participantes da folha de rosto está equivocado, ou seja, zero. Solicita-se a indicação prevista de quantos participantes efetivamente estarão no estudo. Encaminhar a este CEP, antes de se iniciar a pesquisa, a carta de autorização da escola indicada para o trabalho de campo.

Atualizar os dados de contato do CEP-Unicamp para os do CEP-CHS Unicamp, abaixo:

"Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 as 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep-chs@reitoria.unicamp.br"

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zelmarino Vaz"

CEP: 13.083-865

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: epimenta@g.unicamp.br

 CEPUNICAMP <small>COMITÊ DE ÉTIKA EM PESQUISA</small>	UNICAMP - PRÓ-REITORIA DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS -	 Plataforma Brasil		
Continuação do Parecer: 3.059.158				
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Nada a declarar.				
Considerações Finais a critério do CEP:				
- Cabe enfatizar que, segundo a Resolução CNS 510/16, Art.28 Inciso IV, o pesquisador é responsável por "(...) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.				
- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).				
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa.				
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.				
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:				
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1254982.pdf	10/11/2018 12:19:59		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ta.pdf	10/11/2018 12:18:37	Ana Veraldi Favacho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleprofissionais.pdf	10/11/2018 12:18:22	Ana Veraldi Favacho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleresponsavelpeloparticipantefase2.pdf	10/11/2018 12:18:00	Ana Veraldi Favacho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcleresponsavelpeloparticipante.pdf	10/11/2018 12:17:36	Ana Veraldi Favacho	Aceito
Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil. Bairro: Cidade Universitária "Zelmaro Vaz" CEP: 13.083-865 UF: SP Município: CAMPINAS Telefone: (19)3521-6836 E-mail: epimenta@g.unicamp.br				
Página 10 de 14				



Continuação do Parecer: 3.050.158

Ausência	lcleresponsavelpeloparticipante.pdf	10/11/2018 12:17:36	Ana Veraldi Favacho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoana.pdf	10/11/2018 12:17:10	Ana Veraldi Favacho	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	10/11/2018 12:15:50	Ana Veraldi Favacho	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 05 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Thiago Motta Sampaio
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zelmaro Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** epimenta@g.unicamp.br