



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IDENTIDADES AUTÔNOMAS OU IDENTIDADES SUBSERVIENTES: UM ESTUDO SOBRE PROJETO DE VIDA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

EDUARDO DE CAMARGO

Rio Claro – SP
2022



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IDENTIDADES AUTÔNOMAS OU IDENTIDADES SUBSERVIENTES: UM ESTUDO SOBRE PROJETO DE VIDA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

EDUARDO DE CAMARGO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joyce Mary Adam

**Rio Claro – SP
2022**

C172i

Camargo, Eduardo de

Identities autônomas ou identidades subservientes: um estudo sobre projeto de vida em escolas de ensino médio. / Eduardo de Camargo. -- Rio Claro, 2022

146 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Joyce Mary Adam

1. Identidades. 2. Políticas. 3. Discurso. 4. Neoliberalismo. 5. Metamorfose. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

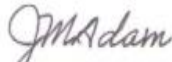
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **IDENTIDADES AUTÔNOMAS OU IDENTIDADES SUBSERVIENTES:
UM ESTUDO SOBRE PROJETO DE VIDA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO**

AUTOR: EDUARDO DE CAMARGO

ORIENTADORA: JOYCE MARY ADAM

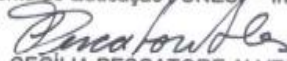
Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. DEBORA CRISTINA FONSECA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. CECÍLIA PESCATORE ALVES (Participação Virtual)
Departamento de Psicologia Social - Faculdade de Ciência Humanas e da Saúde / PUC - Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo / SP

Rio Claro, 17 de maio de 2022

Aos meus pais e a todos os afetos que
me potencializam.

AGRADECIMENTOS

Agradecer publicamente é uma forma de eternizar um sentimento absolutamente humano. Agradeço portanto, pelos momentos vividos, pelas vivências, pelas trocas e pelas oportunidades que o processo de pesquisa e escrita me permitiram.

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais pelos amparos, incentivos, amor e apoio constantes. Amo vocês!

Aos companheiros de jornada que suportaram e entenderam momentos de afastamento e dedicação em especial ao querido Cássio pelas vezes que me fez acreditar em mim mesmo e pelo seu olhar de admiração, incentivo e carinho.

À minha orientadora, por quem tenho grande estima, Profa. Dra. Joyce Mary Adam por tamanha generosidade e afeto com que me conduziu no processo, me ensinando e me transformando intelectualmente. Minha gratidão.

Às professoras doutoras Débora Cristina Fonseca e Cecília Pescatore Alves pela leitura atenta, pelas valiosas contribuições e sobretudo pela elegância e gentileza com que me acolheram e ensinaram durante a qualificação me possibilitando crescer enquanto pesquisador.

Ao professor Ciampa que nos deixou a pouco e que vive por meio de sua obra cujas reflexões sobre identidade atravessaram esse trabalho.

Aos membros dos grupos JOVEDUC e GEPEPDH pelos prazerosos momentos de socialização e estudo. Aos meus amigos queridos Juliana C. Priscila, Daise, Ana Beatriz, Caroline, Tamyres, Elisiane, Cláudia, Juliana D, João, Aline, Larissa e Renice. Ao meu companheiro de jornada desde o processo seletivo para o mestrado Guilherme e à querida Marina pela proximidade, ajuda e pela amizade construída. Vocês todos foram muito importantes para que eu chegasse até aqui.

Aos servidores da UNESP Rio Claro - SP sempre muito solícitos.

A caminhada foi longa e cheia de obstáculos mas foi muito mais leve e melhor por tê-los por perto. Muito obrigado.

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

RESUMO

A escola enquanto espaço de convivência, interação e compartilhamento do conhecimento historicamente acumulado é entendida enquanto importante instituição a ser observada na construção de identidade. Esse trabalho pretendeu-se a observar sob um olhar crítico, como foram pensados e propostos o Programa de ensino integral no estado de São Paulo e os Projetos de Vida ofertados aos alunos da rede pública do estado. Trata-se de um estudo qualitativo que tem como fonte de análise a legislação que implementou o Programa de ensino Integral, as diretrizes básicas desse programa, o plano estratégico 2019-2022 e os materiais que compõem o módulo Projeto de vida – cadernos dos professores e dos alunos. O objetivo desse trabalho é refletir sobre como as políticas educacionais e os materiais que fundamentam o Ensino Médio de Tempo Integral e o Projeto de Vida contribuem para a construção da identidade desses estudantes. Nesse sentido fez-se necessário compreender como o estado por meio de suas políticas públicas na educação construiu a ideia de protagonismo, autonomia, flexibilidade e inovação presentes nos materiais analisados. Chegou-se à conclusão de que os discursos presentes na legislação bem como nos materiais didáticos adequaram-se no decorrer do tempo e utilizam termos que remetem a um ideário inovador e de emancipação, todavia, quando analisados criticamente reforçam as armadilhas do motor neoliberal de meritocracia que responsabiliza e culpabiliza as juventudes por seus próprios destinos, afastando o estado de suas responsabilidades constitucionais e de uma educação verdadeiramente emancipadora que possibilite uma identidade autônoma.

Palavras-chave: Identidade; Juventudes; Ensino Médio; Neoliberalismo; Discurso.

ABSTRACT

The school as a space for coexistence, interaction and sharing of historically accumulated knowledge is understood as an important institution to be observed in the construction of identity. This work was intended to observe, under a critical eye, how the integral education program in the state of São Paulo and the Life Projects offered to students of public schools were proposed. This qualitative study has as a source of analysis the legislation that implemented the Integral Education Program, the basic guidelines of this program, the 2019-2022 strategic plan and the materials that make up the Life Project module - teachers' notebooks and from the students. The objective of this work is to reflect on how the educational policies and materials that support the Full-Time High School and the Life Project contribute to the construction of the identity of these students. In this sense, it was necessary to understand how the state, through its public policies in education, built the idea of protagonism, autonomy, flexibility and innovation present in the analyzed materials. It was concluded that the discourses present in the legislation as well as in didactic materials have adapted over time and use terms that refer to an innovative and emancipatory ideology, however, when critically analyzed, they reinforce the traps of the neoliberal engine of meritocracy that takes responsibility and blames youth for their own destinies, removing the state for its constitutional responsibilities and for a truly emancipatory education that enables an autonomous identity.

Key words: Identity; Youth; High School; Neoliberalism; Speech.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF/88 – Constituição Federal de 1988

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EM – Ensino Médio

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

GEPEPDH - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos

IES – Instituição de Ensino Superior

JOVEDUC - Jovens, Violência e Educação

LDB – Lei de Diretrizes Básicas

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PEI - Programa de Ensino Integral

PPP – Plano Político Pedagógico

PV – Projeto de Vida

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

SP – São Paulo

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

SUS - Sistema Único de Saúde

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UFSCAR – Universidade de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’

UNICEF - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Objetivos	19
2 PESQUISA	20
2.1 Construindo o Cenário	20
2.1.2 Levantamento sobre a temática: teses, dissertações e artigos	24
3 JUVENTUDES	32
3.1 – Juventudes: Uma perspectiva social	32
3.2- Juventudes e Neoliberalismo – Uma perspectiva crítica	38
3.3 – Juventudes, Reconhecimento e Desfiliação	42
4. IDENTIDADES	49
4.1 Perspectivas de identidade e o sintagma identidade-metamorfose-emancipação	49
4.2 Identidade Política e Política de Identidade	54
4.3 Identidade e Autonomia	58
5 ESCOLA: REFLEXÕES DE ONTEM E DE HOJE	64
5.1 Educação pra quê? A dualidade do ensino: escola para pobres e para a elite	64
5.2 A escola e o trabalho, uma equação necessária	68
6 O PROGRAMA PEI O PROJETO DE VIDA E A ANALISE DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	73
6.1 Considerações Metodológicas sobre a pesquisa	73
6.1.2 Método	74
6.1.3 Metodologia	75
6.2 Processo de construção dos dados	80
6.3 ANÁLISE DOS DADOS – Mudanças e Inovações	83
6.3.1 Inovação do Ensino Médio	84
6.3.2 Currículo Diversificado – Foco no Mercado	89
6.3.3 Gestão, Desempenho e Objetivos Estratégicos	91
6.3.4 Mensuração de Resultados	93
6.4 Protagonismo e Autonomia	96
6.4.1 Participação ativa na vida acadêmica	99
6.4.2 Habilidades E Competências Socioemocionais	101
6.4.3 Psicologização dos Sujeitos e das Relações	107
6.4.4 Competências para o Mercado	113
6. 5 Projeto de Vida	117

6.5.1 Autogestão.....	120
6. 5.2 Romantização da Realidade	121
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
8 REFERÊNCIAS.....	127

PRÓLOGO

Escrever sobre identidade e sua interface com a educação. Minha inclinação psicanalítica certamente se acende sobre esse interesse.

Começemos do começo. Sou o filho caçula, de três irmãos, de um casal de classe média do interior paulista. Atualmente estou com 36 anos, curso minha segunda graduação, no último período de psicologia e não tenho filhos.

Estudei durante toda minha vida em bons colégios e hoje mais do que nunca reconheço meus privilégios. Aliás, com o devido respeito a toda nossa realidade social, o termo privilégio me causa certo incômodo. Creio que não deveríamos chamar de privilégio o fato de ter uma educação de qualidade, um lugar pra morar, afeto e comida no prato. Não me agrada a ideia de nivelar por baixo, até por que, financeiramente falando, como a esmagadora maioria da população brasileira, estou muito mais perto de me tornar vulnerável socialmente do que de comandar as forças econômicas e políticas que operam no país.

Desde sempre, enquanto “classe média”, vivenciei momentos de mais fartura e conforto e momentos de menos possibilidades. Nunca nos faltou o básico, felizmente, bem longe disso.

Paulista, classe média, nascido na década de 1980, com pais que sempre trabalharam, estudante de colégio particular numa cidade de pequeno/médio porte. Essa é a localização da minha fala. Não pretendo reduzi-la à estereótipos, mas creio que localiza-la seja interessante pois diz muito sobre meus acessos, minhas possibilidades e minhas trocas que balizam a construção da minha identidade.

Ainda no Ensino Médio minha maior angústia era compreender minha vocação (assim era entendido o processo de escolha de uma profissão no colégio de freiras em que estudei). Essa tal escolha atravessou os três últimos anos da minha vida escolar.

Por ter certas possibilidades financeiras e apoio familiar, essa escolha se tornou ainda mais difícil, afinal o cardápio era grande. Escolhi economia, numa

universidade particular muito bem vista no mercado e me mudei de cidade. Um ano depois, me mudei de cidade novamente, agora pra cursar Comunicação e Marketing, dessa vez na capital e em uma universidade com ainda mais tradição e renome.

O campo de estudo da comunicação, especialmente a publicidade e o marketing estavam em alta naquele período. Vivíamos a era da expansão da internet banda larga em parte dos lares brasileiros, as redes sociais faziam seus primeiros ensaios e os sistemas de trocas de mensagens nos aproximou de uma forma nunca antes vista. As agências de publicidade eram absolutamente deslumbrantes. Novos modelos de negócio, mil e uma possibilidades de atuação, um estilo de vida inovador, flexível, moderno, criativo e aparentemente muito bem remunerado fez brilhar os olhos de muitos jovens, inclusive o meu.

Foram anos de ricas experiências, pessoais e profissionais e quando dei por mim, a identidade de um menino de interior havia se metamorfoseado para a de um jovem publicitário paulista. Minhas relações eram outras, meu discurso e minhas vivências eram completamente diferentes de antes. Todavia, uma crise financeira que acertou em cheio a família, aliado aos meus desencantos com o mercado publicitário me fizeram voltar ao interior. Uma fenda se abriu em mim e foi difícil compreender o que estava acontecendo. O discurso de liberdade, autonomia e encantamento havia cedido espaço para uma rotina de trabalho exaustiva, mal remunerada e sem muito sentido, atendendo exclusivamente interesses financeiros. O mais engraçado é que não fui o único a cindir. A história se repetiu com muitos amigos da mesma idade.

Passei um período em latência, sem saber pra onde ir, o que fazer e repondo essa identidade desiludida quase que de maneira estática. Onde estariam os erros nas minhas escolhas? Na verdade, entendi nesse processo que essas escolhas não tinha sido assim tão minhas quanto eu imaginava. Fui seguindo os discursos, entrei no fluxo, me encaixei e quando dei por mim, um vazio se apresentou.

Os “privilégios” e o apoio da minha família me permitiram esse afastamento e esses desencontros. Aos poucos a psicologia surgiu em minha

caminhada, primeiro enquanto analisando, depois enquanto possibilidade profissional. Nessa altura, já havia uma faculdade que oferecia o curso na minha cidade natal já que não era mais possível reescrever uma história em São Paulo com todos os custos (de tempo, dinheiro e emocional) envolvidos no processo, afinal, eu não tinha mais dezoito anos e aquela mesma identidade. Comecei então, uma nova graduação.

Por sorte, ainda tenho uma universidade estadual no quintal de casa. Meu encontro com a UNESP aconteceu de maneira inusitada e revirou novamente os rumos da minha vida. Como eu já estava na graduação em psicologia a aproximação com a educação aconteceu com um curso de extensão oferecido pela universidade em Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Lendo os textos, vivenciando aquelas experiências e tendo aquelas trocas, algo começou a ser despertado em mim.

Eu já estava lá dentro. Meu primeiro contato foi com a profa. Débora, que ministrava o tal curso. No decorrer do semestre fiquei sabendo da abertura da seleção de mestrado. Me candidatar parecia muito pouco provável pois eu não tinha uma graduação em educação, tampouco sabia pesquisar ou tinha experiência na academia. Eu era do marketing. Inclusive à princípio, era assim que eu era visto por algumas pessoas na própria universidade.

Fui fazer uma disciplina como aluno especial (o simples fato de ter passado nessa seleção interna já havia me deixado muito feliz). Lembro que me senti intimidado quando as pessoas começaram a se apresentar: “Faço doutorado em políticas educacionais”, “Meu mestrado estuda educação no viés do materialismo histórico dialético” ...Onde fui me meter? Mas a sensação de descobrimento foi me tomando de tal forma que resolvi arriscar uma vaga no mestrado.

Lembro de quando conheci minha orientadora. Fui à uma reunião do seu grupo de estudos, prestei muita atenção no que foi dito e ao final, na hora do cafezinho me apresentei e lhe contei da minha intenção. Joyce me deixou falar sobre o que eu gostaria de estudar e me respondeu: “legal, mas eu não estudo nada disso, tente dar uma olhada em Araraquara, acho que tem mais a ver com

o que você está pretendendo”. Nessa altura eu já havia feito muitos colegas na UNESP e tardiamente fui pesquisar o que a minha pretendida orientadora estudava: escola, políticas públicas e projeto de vida. Cá estou. Que honra!

Hoje percebo que o interesse por estudar identidade se deu pelo fato de ter sentido na pele cada metamorfose por qual passei. Certamente a educação teve um papel fundamental nisso, desde quando eu achava que minhas escolhas tinham sido realmente minhas e conscientes no ensino médio até como enxergo o mundo hoje depois de um processo de escrita de um mestrado.

Por que as pessoas fazem certas escolhas? Por que elas não se satisfazem com certas escolhas? As escolhas são realmente delas ou somos comandados por algo maior que nos foge à consciência? Qual o tamanho da minha autonomia em minha própria vida? Quais papéis são esperados de mim? Tenho que segui-los todos? Essas questões sempre me incomodaram e por isso acredito na potência da escola em promover essas reflexões.

Sinceramente não acho que existe caminho certo. Tá tudo bem mudar de opinião ou fazer outras escolhas. Nem acho que a escola por si só dê conta de amenizar dúvidas e angústias, mas ela certamente pode oferecer muitos lugares que nos potencializa enquanto sujeitos. A escola pode e deve oferecer meios de quebrar paradigmas e modelos sociais.

Agora que me apresentei, espero que apreciem o trabalho e os convido a sempre vivenciar metamorfoses que levem à emancipação. Boa leitura.

Grande abraço,

Eduardo de Camargo

1 INTRODUÇÃO

Inúmeros são os conceitos e teóricos que discorrem sobre juventude. Esse tema tem sido amplamente debatido em diferentes frentes, sejam elas políticas, penais, educacionais, psicológicas, sociais, biológicas, sexuais ou mercadológicas. Seja qual for, ou quais forem os enfoques para tentar se compreender melhor o conceito de juventude, esse estará sempre ligado à um recorte social, temporal e, em certo nível, geográfico.

Seria quase impossível entretanto, falar de juventude sem falar de escola. É o ambiente escolar o mais rico e fértil para se arriscar a entender a juventude em seu movimento, ou seja, o jovem no seu tempo atual, de maneira viva, em suas relações. Pode-se dizer que a escola é um espécie de laboratório, um campo observacional onde é gerado o reflexo da sociedade. O curioso é que ao mesmo tempo em que se pode enxergar a sociedade dentro da escola, a escola também extrapola seus muros e dialeticamente constitui a sociedade.

Tendências, comportamentos, relacionamentos, opiniões, moda, cultura, inovações, tudo cabe na escola e ao mesmo tempo está na sociedade, inclusive, seu lado mais problemático, violento, excludente e opressor.

A escola por vezes é vista como tábua de salvação, um local onde é preciso estar para que sejamos considerados sujeitos. Essa ideia pode surgir por discurso de reconhecimento ou por políticas públicas. Por outro lado, também existe a ideia de que a escola não seria nada além de uma fábrica de produção maciça de formatação de sujeitos; sejam esses encarados como mão de obra, consumidores ou até mesmo cidadãos. Essa discussão filosófica e ontológica se dará de forma breve nesse trabalho, no intuito de contextualizar e gerar reflexões, todavia entende-se que esses temas acima levantados, poderiam facilmente gerar profusos e ricos desdobramentos.

Esse trabalho se debruçará especificamente na Escola de Tempo integral do Estado de São Paulo (2012), que em seus documentos oficiais defende que a contribuição da educação para o desenvolvimento humano é alcançada

mediante um pressuposto da oferta de domínio dos recursos que permitam todas as pessoas usufruírem de uma sociedade educativa, onde ratifica, sua missão de promover o acesso, a permanência e as melhores condições para uma aprendizagem bem sucedida dos alunos da rede pública estadual. Ainda em suas diretrizes, o documento propõe como missão, para as escolas de Ensino Integral:

Ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica, no apoio integral aos seus projetos de vida, seu aprimoramento como pessoa humana, formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (SEDUC– SP Plano de Ação das Escolas de Ensino Integral 2012, p. 34).

Será analisado também como o módulo “Projeto de Vida” ofertado aos alunos da escola de tempo integral, fomenta ou não, o que propõe a Secretária da Educação do estado quando fala de “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” e ainda “apoio integral aos seus projetos de vida”. Entende-se que esse seja o ponto chave do trabalho: compreender o sujeito que essa escola está se propondo a formar e como as identidades se repõem, se projetam e se transformam nesse processo.

Ademais, não podemos falar de escola sem falar de educação. Mas afinal, no que se fundamenta o ato de educar? Como esse ato está formatado numa sociedade capitalista e neoliberal? Como o educar e educar-se afeta nossa construção de subjetividade? Dependendo do entendimento à essas questões, talvez conseguíssemos responder de formas completamente distintas, algumas das reflexões feitas anteriormente. Pressupondo que o enfoque dado à diferentes indagações dita o andamento do trabalho, faz-se necessário revelar e pontuar alguns pilares que serão adotados. Adorno (1992) por exemplo, se refere o sistema capitalista e o mito da modernidade como deturpadores das consciências individuais, uma vez que são capazes de cooptar fragmentos de “liberdade”, transformando-os em categorias mercadológicas.

Não distante desse entendimento, a construção da subjetividade humana pode ser vista e entendida por diferentes perspectivas, todavia em quase todas

elas, observa-se a importância das interações sociais e seus efeitos nos processos identitários de formação do sujeito, sobretudo na adolescência.

Assim ao escolher falar sobre juventude e educação, o intuito é verificar como esses dois assuntos se inter-relacionam. O foco, portanto, é compreender como a escola de hoje se relaciona com os jovens, e como a construção de suas identidades são afetadas à partir dessa relação. As questões políticas e neoliberais atravessam esse trabalho, uma vez que é nessa sociedade que essa juventude e a escola estão inseridos.

Ciampa, (2005) ao discorrer sobre identidade traz como fundamentos basilares que a construção da identidade se dá pela interação do sujeito com o meio em que este está inserido, ou seja, a identidade tem cunho relacional, narrativo e processual. Narrativo pois se dá na comunicação com o outro, relacional pela história e convivência (imersão social) e processual pois é vivo, pressupõe movimento e práxis, se modifica ou se repõe o tempo todo, num processo de metamorfose.

A sociedade, investida de seu modelo neoliberal, cria idealizações de comportamento e modelos de conduta fomentando alguns paradigmas já cristalizados, violando muitas vezes a própria construção do indivíduo enquanto sujeito, aspecto importante a ser considerado ao discutir educação e juventude numa sociedade moderna de grandes e rápidas transformações.

Outrossim, as instituições, são instancias do saber organizado em maior ou menor grau, podendo ou não serem regidas por leis ou normas e quando não estão enunciadas de maneira manifesta, podem ser pautadas pela regularidade de comportamento, seja de forma virtual, imaginária ou simbólica (BAREMBLITT, 1992) não estando desvinculadas das práticas sociais. Isso significa dizer que o instituído, a escola, e sua estrutura e regras, por exemplo, e o instituinte (nesse caso os estudantes, os diferentes atores e os processos interativos), operem de forma dialética, com forças divergentes que fazem com que esse processo seja vivo, inacabado e em constante construção (LOURAU, 2014).

A questão que emerge entre instituído e instituinte diz respeito sobre como na materialidade, tem se desdobrado nessa relação. Quando as instituições atuam de maneira meramente mercantil, mecanicista e produtivista pode-se aniquilar subjetividades e contribuir para a diminuição de liberdades democráticas. Faz-se necessário portanto, o entendimento da organização, da sua verticalidade e de suas ideologias, pois essas podem impulsionar ao menos dois tipos distintos de sociedade: uma de sujeitos subservientes, e outra de sujeitos críticos e emancipados.

Assim, ao assumir que o homem é capaz de ir além da concepção imediata do mundo, ultrapassando as experiências meramente sensoriais, podendo abstrair, construindo assim sua singularidade mediada pela sociedade em que vive, e que a adolescência, assim como a infância são construções sociais e não apenas uma etapa natural do desenvolvimento humano parte-se de uma visão sócio histórica de homem. Os sujeitos são então, produtos e produtores da história, logo, sociedade e a cultura não estão acima dos indivíduos e sim composta por eles (VYGOTSKY, 1936).

A política, ademais, é indissociável da própria sociedade e “nasce no espaço que há entre os homens, portanto, em algo fundamentalmente exterior a ele e se constitui como relação” (ARENDRT, 2018) , e seja ela qual for, também é força e condição *sine qua non* para a construção e o desenvolvimento do indivíduo, nos levando a chegar na seguinte questão: como essa construção de identidade se dá num estado neoliberal como o que estamos imersos hoje, que culpabiliza o indivíduo mesmo quando viola seus direitos vendendo a ideia de meritocracia e de liberdade de escolha?

Quando falamos de interações sociais, processos de aprendizagem, desenvolvimento humano, desenvolvimento psíquico, cognitivo ou social, entendemos a escola como ferramenta base dessa construção, tendo primordialmente a função de socializar o conhecimento historicamente acumulado, permitindo a formação do sujeito dentro da materialidade de seu contexto. Porém em um cenário neoliberal, fruto de um sistema capitalista, observa-se que essa prática é impregnada de uma lógica mercantilista e cronológica, que para se sustentar pauta-se no capital com o retorno de

investimento e no tempo “*Kronos*” (ou o tempo cronológico, regido pelo calendário) que é diferente do tempo “*Kayrós*” (o tempo subjetivo, o tempo diferente de cada indivíduo) da aprendizagem, da educação, da construção do conhecimento e da emancipação do sujeito.

Tomando tais questões como centrais, essa pesquisa propõe pensar o sentido e a intencionalidade das políticas educacionais, por meio da análise documental, enfocando a proposta da inserção do módulo de projeto de vida desenvolvido na rede pública de ensino médio do estado de São Paulo e seus efeitos na construção de identidade juvenil. Propõe ainda, analisar qual o reconhecimento ou não reconhecimento cabe à esses jovens no olhar do estado e da sociedade, uma vez que, legalmente, são considerados sujeitos de direito e portanto devem ter garantidas a inserção social e profissional.

Para tanto, com o entendimento de que o homem e sociedade se constroem dialeticamente pretende-se enxergar como é desenvolvida a identidade e o peso dos paradigmas, estigmatizações e rótulos que podem resultar em evasão e fracasso escolar, além de formatar à priori sonhos e possibilidades de inserção social à jovens de classes sociais menos favorecidas, aspectos que se relacionam diretamente com a questão do direito à educação, com a construção identitária e com o reconhecimento (HONNETH, 2009). Também será usada como lente para entender melhor o fenômeno da construção identitária um olhar crítico apoiado nas reflexões de Habermas(1983), colocando esse próprio trabalho pretensiosamente como ferramenta para a transformação social, com clara intensão crítico-política de repensar questões sobre desigualdade e dominação no intuito de promover a emancipação do sujeito que deve ser compreendido em sua complexidade e integralidade.

A escolha por esse tema se deu ao observar e tentar compreender quem é o jovem de ensino médio hoje em nosso país. Com o advento e rápida expansão de novas tecnologias do mundo moderno, esses jovens deslumbram inúmeras possibilidades de ser ou estar no mundo. Mas esses sonhos nem sempre podem ser materializados, e mesmo que sejam, nem sempre são construídos de maneira consciente e crítica.

A identidade pessoal conseqüentemente, constrói-se em relação a uma projeção de si mesmo no tempo vindouro (o que quero ser?), graças à qual não apenas o passado adquire sentido, mas também é tolerada uma eventual frustração que pode acompanhar experiências do presente. Portanto se o futuro é considerado a dimensão depositária do sentido de agir. (LECCARDI, 2005 p.36)

Tudo acontece de maneira muito rápida e existe uma pressão social pelo sucesso, pela ascensão financeira e pela conquista do consumo, uma vez que hoje vivemos num cenário onde o horizonte a ser alcançado está diretamente ligada à lógica do capital. E assim, escola e sociedade estão relacionadas na constituição identitária de nossa juventude.

Algumas questões importantes que causam inquietude e que são norteadoras desse trabalho são:

- Quais são os processos da construção, reposição e metamorfose das identidades desses jovens
- O papel da escola e da educação nesse movimento
- Como as políticas de identidade e o contexto social influenciam essa juventude
- A relevância da identidade política na construção de um projeto de vida que leve criticamente à emancipação do sujeito
- Como as teorias de identidade se relacionam politicamente num cenário neoliberal
- A escola de tempo integral e o módulo projeto de vida

1.1 Objetivos

Essa pesquisa tem como objetivos gerais compreender o papel da escola na formação das identidades juvenis enquanto mediadora nos processos de formação e socialização.

Como objetivos específicos, essa pesquisa pretende:

- a) Compreender como as políticas educacionais, por meio da escola pensa e estrutura as políticas identitárias juvenis no contexto de um cenário ¹neoliberal.
- b) Identificar os processos que formatam essas identidades em identidades autônomas, emancipadas e críticas ou em identidades colonizadas e subservientes
- c) Compreender como a escola de tempo integral e o projeto de vida se relacionam e fomentam essas identidades.

¹ O conceito de Neoliberalismo adotado, para além de sua definição histórico e ontológico diz respeito à posição adotada pelo estado de cada vez menos se responsabilizar por direitos básicos garantidos por lei, como o acesso e permanência à educação e geração de empregos, deixando à critério do mercado de consumo regular as demandas e as relações, o que acaba por culpabilizar sujeitos pelos seus fracassos alicerçados pelo conceito de meritocracia.

2 PESQUISA

2.1 Construindo o Cenário

A pesquisa ora apresentada é parte integrante e complementar de uma pesquisa maior, previamente intitulada “Adolescência, Juventude e projeto de vida: o papel das redes de proteção e das instituições educacionais”, com a participação de pesquisadores, alunos de graduação e pós graduação e professores do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita” (UNESP) – Campus Rio Claro, SP e pesquisadores de outras instituições integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação JOVENS VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO” (JOVEDUC) sob orientação da Professora Doutora Joyce Mary Adam em parceria com a Universidade Picardie Jules Verne – França representada pelo Professor Doutor Antoine Kattar, tendo como pesquisadores envolvidos profissionais da área da Pedagogia/Educação e da Psicologia. Ambas as pesquisas contam com financiamento das agências, sendo a primeira com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e a aqui apresentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Essa pesquisa maior, longitudinal, conta com algumas frentes de investigação que tem por objetivo ampliar o entendimento sobre as juventudes e as políticas de educação no Brasil, sobretudo à respeito do Ensino Médio, alvo de tantas transformações nos últimos anos. São frentes trabalhadas nessa pesquisa os temas: políticas educacionais e socioeducação de jovens em conflito com a lei em cumprimento de medidas socioeducativas, políticas educacionais para jovens imigrantes e refugiados, políticas educacionais para populações indígenas, políticas educacionais e estruturação do Ensino Médio regular e políticas educacionais no Ensino Médio de Tempo Integral e módulo Projeto de Vida.

O trabalho aqui apresentado, portanto, contribuirá no entendimento sobre o Ensino Médio de Tempo Integra e o Projeto de Vida, com maior foco sobre as questões das identidades.

Antes de aprofundar sobre o percurso metodológico utilizado, suas potências e limitações bem como a construção da análise crítica e analítica dos resultados, anunciam-se a hipótese inicial bem como já feito com o problema de pesquisa e os objetivos, que são motores do desenvolvimento desse trabalho.

A hipótese dessa dissertação é de que a escola enquanto instituição do estado e direito de toda criança e adolescente no Brasil, como previsto pelo ECA 1990, tem grande influência na construção de identidade dos jovens que nela estão inseridos. Em particular a proposição da disciplina “Projeto de Vida” no Programa de Ensino Integral (PEI) no estado de São Paulo, sustenta a ideia de que escola e formação identitária caminham lado a lado. Contudo, o maior gerador de inquietação, se dá na pergunta: em quais identidades resultam desse processo educacional, ou seja, são identidades emancipadas ou identidades regulatórias, subservientes ao sistema social, político e econômico vigentes?

No intuito de compreender em maior profundidade a problemática acima exposta, foram analisados o PEI (Programa de Ensino Integral), a concepção e a implementação do Projeto de Vida nas escolas de ensino médio de tempo integral do estado de São Paulo bem como os materiais didáticos do aluno e do professor que são diretrizes para essa construção da disciplina Projeto e Vida. Vale lembrar, que a princípio, essa pesquisa se utilizaria majoritariamente das discussões em Grupos Focais, com alunos do Ensino Médio, todavia, com o advento pandêmico e as mudanças por ele provocado, apesar da readequação dos cronogramas e trabalhos, optou-se por realizar a análise documental e de conteúdo a fim de cumprir os prazos estabelecidos, porém, ao iniciar a análise dos documentos e dos materiais em profundidade, percebeu-se o quão acertada foi a readequação, uma vez que a análise desses materiais trazem grandes e importantes reflexões a serem exploradas. E, por fazer parte de uma pesquisa maior e longitudinal, as entrevistas por meio de grupos focais será um trabalho desenvolvido à posteriori.

A pesquisa qualitativa no campo das humanidades, traz suas especificidades pois é “trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida [...], dado que a educação processa-

se dentro de um sistema de relações sociais que se institucionalizam em sistemas escolares”. (GATTI, 2002)

A exploração e descoberta no campo social, educacional e psicológico também traz consigo a necessidade de um olhar capaz de sistematizar cientificamente e metodologicamente os conteúdos produzidos e descritos por documentos, publicações e discursos, sem cair na armadilha de uma análise aligeirada e necessariamente fiel ao autor, nesse sentido, segundo Bardin (1977), o pesquisador deve:

[...] tornar-se desconfiado» relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do “construído”, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade. Esta atitude de “Vigilância crítica”, exige o rodeio metodológico e o emprego de técnicas de ruptura e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise. É ainda dizer não à leitura simples do real, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação. (BARDIN, 1977, p.28).

Apresentadas as hipóteses iniciais bem como o problema de pesquisa e o caminho metodológico a ser percorrido, também preocupou-se em clarificar cientificamente onde a pesquisa está situada dentro da área de investigação, para tanto, foram analisados outros trabalhos que tratavam dos temas aqui desenvolvidos: identidade, ensino médio de tempo integral e projeto de vida à fim de investigar e compreender o que já foi escrito previamente sobre o tema, que será apresentado à seguir.

Compreender o campo de conhecimento de um determinado estudo é parte essencial para a realização de uma pesquisa acadêmica fundamentada no compromisso metodológico uma vez que para produção científica de uma área do conhecimento se faz necessário conhecer à priori do todo ou grande parte do material historicamente acumulado dessa mesma área. Tal levantamento dará suporte à pesquisa desenvolvida pois mostrará dentro do campo acadêmico os questionamentos que já foram feitos, as hipóteses que já foram lançadas, as

sínteses produzidas e as particularidades do mesmo assunto (ou assuntos muito próximos) do objeto de pesquisa. Também é importante para ampliar aos olhos do pesquisador, caminhos já percorridos e até mesmo lacunas deixadas ou pouco exploradas na área, sejam elas de carácter conceitual, metodológico, analítico ou relacional.

“Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.” (ROMANOWSKI, 2006, p. 41)

Nesse processo de exploração, foi adotado inicialmente como corpus documental o acervo de teses e dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Posteriormente foram pesquisados trabalhos nas áreas de educação e psicologia social que subsidiassem teórica e metodologicamente a pesquisa. O entendimento que outros trabalhos que não somente teses e dissertações eram necessários para compreender de forma mais ampla o campo da pesquisa se deu pelo resultado apurado no BDTD, que por si só, não foi capaz de retratar por si só de maneira robusta a realidade já pesquisada na área.

A intenção desse constructo é portanto, entender o que já foi discutido, questionado e produzido sobre a construção de identidade, especificamente quando esta é observada a luz da juventude dentro de contextos escolares, no ensino médio das escolas de tempo integral que tem em sua grade curricular a disciplina “projeto de vida” tal como, implementado nas escolas do estado de São Paulo à partir de 2012

A especificidade desse levantamento se dá na triangulação e inter-relação entre os temas, identidades, juventudes e escola de tempo integral de ensino médio. Isso acontece pela singularidade do objeto de pesquisa (como o ensino médio na escola de tempo integral no estado de São Paulo é parte responsável na construção de identidade e como essa, se trabalhada numa visão ampliada de mundo, transforma-se em identidade política – premissa para a emancipação

social do sujeito). Reconhece-se que esse trabalho não esgota todas as possibilidades de discussão do tema e que o faz dentro de seus limites, entretanto é elemento contributivo para estudos e pesquisas futuras que versarem sobre o tema, apontando caminhos já percorridos e com a ambição de provocar novas reflexões.

2.1.2 Levantamento sobre a temática: teses, dissertações e artigos

Quando analisadas primeiramente as Teses e Dissertações que tinham como objeto de estudo a questão da identidade dentro do contexto de ensino médio e projeto de vida foram encontrados 12 trabalhos. Após a leitura dos resumos e por julgamento do pesquisador as leituras foram aprofundadas em 6 deles pela aproximação com o objeto dessa pesquisa.

Em um dos trabalhos, Antônio (2016), o objeto de pesquisa era o novo Ensino Médio dito como inovador e sua capacidade de ofertar aos alunos uma formação humanista integral, questionando a possibilidade de se construir uma identidade emancipada através do currículo proposto pela escola. A conclusão se deu no fato de que o currículo inovador por si só não subsidiava as questões necessárias para a emancipação, ficando de fora o favorecimento à uma educação mais crítica e menos enviesada ao mercado de trabalho, tal como a problemática inicial levantada nessa pesquisa. Outro trabalho, Alves Neto (2014), se debruçou em analisar a Lei de Diretrizes Básicas (LDB) de 1996 problematizando um currículo com base em desenvolvimento em competências. Nesse trabalho o pesquisador questiona se a LDB em sua composição é capaz de direcionar efetivamente os alunos do Ensino Médio para o mercado de trabalho, o que em sua perspectiva, atenderia as premissas necessárias à emancipação. O protagonismo ao entendimento do pesquisador, se dá à partir do momento em que não há mais relações de dependência com o estado ou com a escola pela conquista de um posto de trabalho.

É interessante observar como o conceito de emancipação aparece nesse trabalho. O entendimento é de que a emancipação por meio da escola se dá na preparação para uma vida adulta em que alguns preceitos devem ser cumpridos, quais sejam: colocação profissional e autonomia financeira. Não são questionados nesse sentido a função crítica da escola de repensar a materialidade social em que esses alunos estão inseridos. A emancipação aqui se restringe ao financeiro e à suposta não dependência de instituições ou programas públicos.

Diferente desses dois primeiros trabalhos, foi encontrado uma dissertação em que a autora, Lara (2013) propõe através de grupos focais o debate entre os alunos de Ensino Médio sobre suas percepções sobre a escola. Os alunos foram convidados a dividir suas vivências contando o que eles pensam sobre a escola, o que a escola enquanto instituição representa em suas vidas e como ela influencia suas construções de visão de mundo. É bastante interessante o uso das representações sociais descritas no trabalho e a possibilidade de dar voz aos principais atores do processo.

Esse trabalho traz o termo “a gente não quer só comida”, que mostra o posicionamento desses jovens mediante à uma escola muitas vezes conteudista e que volta suas práticas no futuro individual. Essa não consideração de questões sociais e coletivas desagua em questões de competição, que são remediadas *à posteriori* com inserção de práticas de autogestão e inteligência socioemocional, como também será tratado nessa pesquisa nos próximos capítulos.

Um outro trabalho sobre adolescência, alteridade e identidade Cruccioli (2016) jogava luz na questão pedagógica em interface com as políticas sociais. A ideia foi discutir se a pedagogia adotada na escola estudada fazia sentido aos alunos de modo que lhes proporcionassem uma visão crítica e emancipada de mundo. É uma questão interessante se emprestarmos o referencial Freiriano como lente de leitura e colocarmos a pedagogia enquanto potência libertadora ao considerar os sujeitos desse processo enquanto participantes das decisões dentro e fora da escola. Certamente há pontes com as teorias de identidade política.

As duas teses finais se contrapõem em método e leitura de sociedade. Araújo (2015) fala sobre a cultura escolar, foca nas relações entre adolescentes, professores e gestores escolares e aponta à partir daí a finalidade, as aspirações e as experiências do contexto escolar em cada um desses atores. Esse trabalho fala em identidade do aluno do ensino médio, identidade do professor do ensino médio e dos gestores dessa escola de ensino médio. Nesse sentido a percepção adotada é a de identidades pressupostas, qual seja, a identidade imposta à determinadas pessoas, ou grupos de forma a caracteriza-los de forma reducionista, ou melhor dizendo o conceito aqui camuflado é o da política de identidade. Dito de outra forma: ao indivíduo portador de determinada identidade se pressupõe determinados comportamentos, anseios e vulnerabilidades. É o que Goffman (1963) designa como estigma.

Por fim, a última tese de doutoramento estudada, Dantas (2013) trouxe contribuições ao pensar identidade de maneira crítica, pesquisado a vivência e metamorfose de alguns sujeitos que entendem seus processos de emancipação por meio da possibilidade de consumo. Ora, se há consumo num cenário capitalista, há de alguma forma ganho financeiro que possibilite esse acesso ao esse consumo.

Estar inserido no mercado consumidor com possibilidade de escolha (mesmo que dentro de determinados limites), mostra o quanto um projeto de vida ou um sonho pode ser suportado por esse horizonte do capital. A questão chave da discussão do pesquisador se pauta na ideia de que o consumo tem potência para fazer esses sujeitos experimentarem fragmentos de emancipação (Ciampa, 2005).

Essa última tese, tangencia as questões trabalhadas nessa pesquisa quando nos faz refletir sobre consumo e como esse, é algo importante aos sujeitos modernos. Sem julgamentos morais, ser consumidor em um contexto capitalista significa minimamente escolher.

Voltando à pesquisa que se apresenta, vale enfatizar que a questão do trabalho enquanto ferramenta de inserção social e psicológica se dá, pois, o sujeito é também aquilo que ele performa na sociedade, aquilo que ele modifica,

e em sua relação com o mundo. Não há de se negar portanto a importância de uma escola que seja efetivamente capaz de formar sujeitos que possam agir no mundo pelo seu trabalho e por suas ideias. O ponto é que: ao focar unicamente no sujeito e não no coletivo e nas políticas públicas à fim de criar uma sociedade que considere todos enquanto peças válidas de uma engrenagem, a luta por verdadeira inserção e pertencimento estará perdida.

Ao continuar a pesquisa para além das teses e dissertações, chegou-se nos artigos acadêmicos que em muito contribuíram nos ensaios sobre o tema. Vários artigos e autores ajudaram a adensar as reflexões, todavia os trabalhos que trouxeram maior aporte teórico são constituintes de um dossiê publicado na revista científica “Psicologia e Sociedade” do ano de 2017, volume 29. O dossiê é composto por 15 artigos que se utilizam da psicologia social, da sociologia e da pedagogia para refletir os temas: identidade e educação.

O dossiê Sintagma identidade-metamorfose-emancipação apresenta contribuições de um conjunto de pesquisadores interessados em participar do processo de autoria coletiva de uma Teoria sobre Identidade Humana a partir das proposições de Antônio da Costa Ciampa [...] As pesquisas e reflexões sobre Identidade aqui reunidas procuram compreendê-la como metamorfose em busca da emancipação humana tendo como pano de fundo o movimento sócio-histórico que constitui o humano concreto em individualidades e coletividades. Todos os textos manifestam a preocupação em estudar a realidade a partir de uma perspectiva emancipadora e comprometida com a superação de situações de desigualdade, de heteronomia e de discriminação vivenciadas por indivíduos e grupos os mais diversos. (CIAMPA, ALVES E ALMEIDA, 2017 v.29)

Na leitura do dossiê ficou evidenciada a necessidade de se aprofundar nos estudos sobre projeto de vida, projeto de futuro e identidade, além de mergulhar nas reflexões de Antônio da Costa Ciampa.

A identidade enquanto processo vivo e relacional se refere ao passado, ao presente e ao futuro de cada sujeito. Cada indivíduo é hoje, fruto das histórias, enredos, possibilidades e consciência do que vivenciou no passado.

Se estamos olhando para as juventudes que hoje estão no ensino médio, há de se considerar em muito o papel da escola enquanto mediadora potente na construção dessas identidades. A juventude que ocupa esse espaço-tempo traz consigo uma bagagem pregressa que se metamorfoseou e continua se metamorfoseando mesmo que aparentemente esse processo não fique claro.

Na verdade, evitar a transformação – manter-se inalterado – é impossível; o possível, e que requer muito trabalho, é manter alguma aparência de inalterabilidade, por algum tempo, como resultado de muito esforço para conservar uma condição prévia, para manter a mesmice. (CIAMPA, 2005, p. 165)

A metamorfose portanto, impera, mesmo que a título de reposição resultante de uma necessidade ou imposição da sociedade que nem sempre é prejudicial ao sujeito perante seu contexto;

Nem sempre o processo de reposição da identidade expressa alienação e heteronomia. Com efeito, ele pode ser fruto de uma atitude positiva frente à vida específico, que se considera suficientemente válido e digno de manter. [...] O que se preconiza, então, é que os indivíduos não se transformem em prisioneiros do que estão sendo ou têm sido, de seus papéis ou das situações que vivenciam [...]. Os papéis representados não podem ser tratados como uma realidade absoluta da pessoa. Ao contrário, admitida a identidade como metamorfose, os seres humanos devem ser considerados do ponto de vista de sua potência, seres capazes de ultrapassar limites, considerados esses limites não como um término. (ALMEIDA, 2005, p. 92)

Ademais, há de se considerar que o conceito de reposição de identidade está ligado muitas vezes à identidades colonizadas que internalizam os processos e a ordem social estabelecidas como única régua e possibilidade vivencial. Habermas (1999) vai denominar esse fenômeno como “patologias da modernidade”, onde esses sujeitos imersos no neoliberalismo, por exemplo, se

submetem à essas imposições sociais como se não houvesse nada a se fazer à respeito.

Essa ausência ou distorção do reconhecimento, ou ainda um reconhecimento perverso (Honnet, 2009), são construídos à fim de fomentar políticas de identidades subservientes, onde o capital e as relações de poder instituídos tornam-se a própria cultura; a forma de ser e agir no mundo e passa a ser entendida como adaptação instrumental à uma realidade imposta.

Identidade também diz respeito ao futuro, ao vir a ser. Portanto, compreender a escola enquanto possibilidade de rompimento ao que está estabelecido de maneira impositiva ou restritiva à certas juventudes, certamente possibilitaria novas formas de pensar, estruturar e implementar políticas públicas em educação que não atendam tão somente aos interesses de mercado. É preciso frisar que o entendimento vigente nas políticas de educação do ensino médio, entendem emancipação de forma absolutamente reducionista, diretamente voltada ao poder econômico. Por outro lado, emancipação é entendida em Habermas (1999) como um processo de conquista de autonomia, não só financeira, mas também pelo aumento da liberdade subjetiva, da autonomia ética, da autorrealização e da capacidade crítica que possibilite uma leitura de mundo consciente da materialidade histórica em que o sujeito está inserido.

Nesse sentido, se olharmos a lógica dos materiais ofertados às escolas de ensino médio do estado de São Paulo, principalmente nos módulos de projeto de vida pode-se pensar em quais possibilidades de futuros esses jovens terão acesso e por que meio. Nota-se que o próprio nome “projeto de vida” se refere ao que está por vir, ao futuro, ao não agora. Seria essa também uma estratégia de ocupar e colonizar essas mentes juvenis ao fazê-los olharem para o futuro e não perceberem suas condições atuais? Um processo de não reconhecimento do real e uma projeção de reconhecimento à posteriori, onde hoje, valeria engolir as dúvidas, os contrassensos, as problemáticas e injustiças da vida, na promessa de um futuro melhor?

Tais questões devem ser frequentemente trazidas à discussão ao pensar política e identidade. Não é possível desvincular essas bases quando nos debruçamos à pesquisar escola e juventudes pois, num olhar mais desatento, corre-se o risco de continuar com um enredo onde a construção dos sonhos e as conquistas são de responsabilidade individual, culpabilizando os sujeitos que não se encaixam nesse “jogo”. Há sempre de se lembrar que as condições estruturais, sociais e econômicas não estão dadas nem distribuídas de forma igualitárias à todas as juventudes no Brasil, sendo no mínimo injusto, promover idealizações praticamente irreais na materialidade que se apresenta.

O que se vê, ou melhor, o que não se vê na legislação e nos cadernos didáticos são proposições e discussões que considerem questões que têm enorme peso na sociedade e, portanto, nas construções identitárias como: questões de gênero, de classe, de raça e étnicas. Esses recortes estão completamente ausentes nos materiais, escancarando a enorme falha ao se propor a construção de um projeto de vida, por mais simplificado que seja. Não há como se desconsiderar, por exemplo o impacto de séculos de escravidão no país e seus efeitos enraizados que até hoje continuam a promover diferenças sociais e econômicas abissais. Tão pouco deve-se deixar de lado as questões de gênero e a influência do patriarcado. No Brasil:

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), 50,74% dos brasileiros são negros. Nesse ínterim, apenas 1,77% da População negra Economicamente Ativa em 2014 possuía ensino superior completo, percebendo renda média sempre inferior à dos brancos: R\$ 1.428,79 contra R\$ 2.510,44, respectivamente (IBGE, 2014). De forma que apenas 14,51% dos que frequentavam o ensino superior em 2013 eram negros (INEP, 2013), em geral concentrados nas áreas de formação de menor status profissional. Afunilando, somavam somente 0,07% dos mestrados e 0,03% dos doutorandos em universidades brasileiras no ano de 2010, segundo o IBGE. (MIRANDA, 2017, vol 29)

Mesmo diante de tantas ausências de questões teóricas, históricas e críticas nos materiais didáticos que são analisados na pesquisa, as reflexões

trazidas pela leitura exploratória dessas teses, dissertações, e artigos, certamente pavimentam o olhar crítico e o entendimento ampliado de uma realidade educacional e identitária, gerando importantes adensamentos nas discussões produzidas. Pelo fato de tema ser tão denso e complexo, ainda há espaços de investigação a serem ampliados. Esse aprofundamento se dará através da discussão e análise dos documentos, dos materiais didáticos dos alunos e dos professores, seus discursos e suas intencionalidades. Essa é a contribuição a que se pretende esse trabalho ao estudar as políticas públicas em educação, o módulo de projeto de vida e de sua interface com as identidades a serem construídas no processo.

3 JUVENTUDES

3.1 – Juventudes: Uma perspectiva social

Juventude, adolescência, mocidade, puberdade. Muitos são os termos utilizados para designar uma certa faixa etária, um momento de vida. É importante esclarecer que no Brasil esses termos são usados de formas concomitantes, embora dependendo da abordagem e do foco em que damos em determinados estudos eles possam assumir maior importância. Usualmente, são as teorias de cunho psicológico as que mais adotam o conceito de adolescência, a fim de categorizar determinada faixa etária e seus aspectos sociais (ABERASTURY, 1981). Já a sociologia e a antropologia, costumeiramente tende a utilizar mais o termo juventude ou juventudes em seus estudos. A Organização Mundial de Saúde (OMS) e órgãos de classe médica, por sua vez, também adotam perspectivas diferentes; ao falar de adolescência, por exemplo, muitas vezes a referência é de cunho puramente biológico e cognitivo. Nesse trabalho será utilizado na maioria das vezes o termo juventudes, à fim de contemplar a ideia de que para além da biologia, essa fase da vida ganha formas socialmente construídas e múltiplas possibilidades dependendo do tempo, do espaço geográfico, de fatores de gênero e classe. Todavia, o uso do termo adolescência, que também é socialmente construído, certamente aparecerá e não serão feitas diferenciações em relação ao seu entendimento.

É necessário compreender como os jovens de hoje vêm construindo suas narrativas, suas trajetórias, seus entendimentos, e de que maneira estão fundamentados seus sonhos e perspectivas. A vivência enquanto jovem ou adolescente numa realidade moderna, com adventos da internet, grande quantidade de informação, um mundo globalizado, aparentemente repleto de oportunidades e com uma noção de tempo acelerada, onde o imediatismo é pulsante, quase que por questão de sobrevivência social, gera muitos paradoxos. Certamente, a incerteza é algo constante que atravessa essa subjetividade coletiva, colocando um desafio enorme às juventudes atuais.

Para Aberastury (1981) “entrar no mundo dos adultos – desejado e temido- significa para o adolescente deixar para trás sua condição de criança”. Esse processo prescinde de grandes enfrentamentos psicológicos e sociais. Se por um lado as transformações biológicas se apresentam de maneira impositiva, onde os hormônios “impiedosamente” agem no corpo desse jovem, as transformações sociais também são igualmente forçadas. Os enfrentamentos à essa nova condição começam em casa, na relação com os pais ou com quem cumpra esse papel e exorbita-se para além da convivência no lar; para a sociedade, os amigos, a escola, os professores, as relações. Tamanhas mudanças, também fazem parte da superação de alguns conceitos subjetivos e metamorfoseiam em novas construções de identidades. Esse sujeito em constante mudança precisa portanto, uma ideologia que permita sua adaptação no mundo (ABERASTURY, 1981)

Ser jovem implica, de maneira ainda mais visceral, aprender na prática vivenciar contradições, ambivalências e por vezes, conflitos em algumas relações e pensamentos. Não que contradições, conflitos e o convívio social em si não sejam inerentes a todos os sujeitos sociais. O fato é que ao deixar a infância, passar por mudanças biológicas, culturais e cognitivas acontece de maneira imperativa e esse jovem não terá outra escolha à não ser lidar com a nova realidade. Essas mudanças resultam na construção permanente de uma nova identidade.

A sociedade, as relações, o espaço geográfico e a realidade política em que o sujeito está inserido relacionam-se diretamente com estruturação identitária e imaginária desse sujeito. Tendo como base o contexto brasileiro atual onde há fortes forças neoliberais atuantes, faz-se necessário pensar qual é o resultado dessa relação dialética, entre o sujeito e seu meio. Mais do que aspectos subjetivos ou de ordem social que podem ser difíceis de mensurar de maneira numérica (porém de fundamental importância) também é necessário observar na prática, na materialidade e na realidade desses jovens, sua real posição social, suas reais possibilidades de acesso a direitos básicos previstos em lei como o acesso à educação, à saúde, ao lazer e ao trabalho.

Não obstante da premissa de acesso, refletir sobre que tipo de acesso é esse, de que forma ele está sendo oferecido (quando oferecido) e para que público ele é ofertado. Essa escolha está sendo proporcionada de maneira ampla e inclusiva? As opções à educação, profissionalização e ao trabalho, por exemplo, ocorrem de maneira democrática e os jovens têm participação nesse processo de escolha ou estão sendo direcionados de maneira unilateral, por imposição do estado? No melhor dos cenários, quando esses jovens conseguem ser incluídos, ou melhor, conseguem ter assegurados seus direitos de acesso às políticas públicas, são garantidas as possibilidades de permanência nesses espaços?

Essas e outras perguntas norteiam o cenário brasileiro onde serão analisadas essas concepções de juventudes. Uma sociedade hostil e desigual aprofunda as diferenças entre jovens de classes sociais distintas, desde seu olhar e leitura de realidade, que se mostram completamente diferentes até como se dá a liberdade, a amplitude e a possibilidade de sonhar.

Quando usamos o termo juventudes, o motivo não é outro, senão esse. Mesmo que considerarmos somente a realidade brasileira, ou ainda de maneira mais restrita, o estado de São Paulo, com jovens de ensino médio de escola pública de ensino integral (que pelo simples fato de terem acesso à possibilidade exclusiva de estudo sem a necessidade de trabalhar para garantir sua subsistência já são considerados privilegiados), as distinções sempre existirão, a depender de sua realidade, do seu acesso e das políticas públicas que afetam diretamente esses sujeitos. Segundo Foucault (2000), mesmo que todos tenhamos um lugar no discurso, as circunstâncias determinam que não é qualquer um que pode falar sobre qualquer coisa em qualquer lugar. E isso acentua-se ainda mais quando se é jovem, de classes sociais menos favorecidas, de etnias historicamente subalternizadas ou pertencente à qualquer outra minoria. Logo, ao depender do lugar de onde se fala essa voz pode vir a ressoar ou ser prontamente silenciada.

Não distante dessa realidade, percebida e vivenciada pelas próprias juventudes, as instituições, também realçam e alicerçam essas diferenças,

sejam por meio de instâncias jurídicas, estigmas psicológicos, educacionais ou pelo próprio estado em seu desenvolvimento de políticas públicas.

Jovens em todo o mundo, são sempre apontados por seu caráter revolucionário (em maior ou menor escala), por seus atos inconsequentes e impensados e muitas vezes como causadores de conflitos e problemas dentro e fora das instituições. Em contraponto a essa ideia, a juventude também é algo desejado e percebido como potência. Esse olhar de potência, ainda que positivo, também pode se diferenciar quanto ao discurso quando aplicado à diferentes sujeitos, podendo gerar valorização e suporte, ou, a depender desse jovem, ser moralizante e diretivo. Tudo depende de quem está ocupando a cena.

Assim também acontece com as políticas e instituições educativas no Brasil. Nota-se as diferentes correntes educacionais operantes no país, com diferenças basilares quanto ao conceito de educação. Enquanto escolas particulares destinadas à uma classe social mais favorecida adotam sistemas pedagógicos de ensino que valorizam o pensamento, a criatividade e a liderança por exemplo, escolas militares aparecem como grande alternativa para o ensino público ao valorizar o conteúdo, a disciplina, a subserviência e a hierarquia. Faz-se necessário a observância desses dois cenários opostos à fim de compreender a estruturação e a lógica construída para a educação no país, uma vez que:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reforma significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2005, p.25)

Ao analisar as políticas públicas para a juventude no Brasil (UNESCO, 2004) percebeu-se até então centralização da gestão à nível federal. Essa gestão afastada dos locais onde esses jovens estão inseridos, tendem a ter uma configuração mais homogeneizante e gerais, pecando quando não observa a

regionalidade as diferenças das juventudes no país, o que pode diluir os problemas e potencialidades de cada região.

O documento também evidencia que os maiores beneficiários dos programas de políticas públicas são aqueles mais integrados socialmente, ou seja, que está inserido efetivamente na rede de atendimento, cuidado e proteção de direitos (vinculado à escola, à programas sociais, ao SUAS e ao SUS, por exemplo). Todavia, quando os processos de exclusão são mais acentuados, esses jovens têm dificuldade de acesso à programas. No entanto existe uma problemática nessa política, um exemplo típico, é necessidade de apresentação do atestado escolar para ingressar em certos projetos. Essa lógica entra em contradição uma vez que o que é ofertado a esses jovens é uma tentativa de suprir direitos já adquiridos que foram negligenciados e os mecanismos de condicionalidade são impostos à priori, afastando ainda mais os mais excluídos. Paradoxalmente, o documento aponta:

Os jovens de hoje experimentam grandes vulnerabilidades sociais e múltiplos desafios. São os jovens – talvez mais do que qualquer outro grupo populacional – que enfrentam as maiores incertezas e os riscos advindos do processo de globalização. Ainda que em algumas partes do mundo os níveis de escolarização tenham aumentado, os jovens ainda vivenciam grandes dificuldades de incorporação no mercado de trabalho, que apresenta oportunidades escassas, mal pagas e instáveis. Este fato, atrasa o processo de autonomia dos jovens e sua saída do domicílio familiar. Já aqueles que não tiveram oportunidade de estudo ou por algum motivo abandonaram o sistema escolar enfrentam diversos tipos de marginalização e estão sujeitos a múltiplas vulnerabilidades, difíceis de serem contornadas. (UNESCO, 2004, p.7)

O documento ainda traz cinco elementos cruciais para uma definição de uma condição juvenil em termos ideais (UNESCO, 2004), são eles:

- i) a obtenção da condição adulta, como uma meta; ii) a emancipação e a autonomia, como trajetória; iii) a construção de uma identidade própria, como questão central, iv) as relações

entre gerações, como um marco básico para atingir tais propósitos e v) relações entre jovens para modelar identidades, ou seja, investir em jovens como agentes de socialização através de seu grupo de pares. (UNESCO, 2004, p.8)

Entretanto ao definir esses ideais, não o faz de maneira a conceituar ou embasar esse pontos, que a princípio parecem ser benéficos, mas não trazem ações propositivas diretamente interligadas além de serem generalistas, não apontando efetivamente para a necessidade de adequação e respeito à diferentes condições de existência.

Algo comum no neoliberalismo é o princípio universal da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016) por meio de discursos, prática e dispositivos que determinam um novo modelo de sujeito. Esse sujeito neoliberal portanto é responsabilizado por sua existência, por sua condição e deve por si só, ou pela mínima ajuda do estado por meio de suas instituições fazer-se útil, mercadologicamente interessante e socialmente aceito.

Ademais, a valorização da juventude, ou de um padrão de juventude social e historicamente construído se mostra no comportamento e no estilo de vida da sociedade moderna. Kehl (2004) nos aponta para o enaltecimento do “status” de juventude, onde os sujeitos devem ao menos parecer cada vez mais jovens, e essa impressão de juventude deve inclusive estar estampada no corpo, nas roupas, nos jeitos e gírias, como sinônimo de saúde e disposição, um passaporte para o produtivismo mercadológico, aspecto essencial para manutenção de um sistema neoliberal. O fato dicotômico dessa história se dá no momento em que esse jovem tão valorizado, em sua maioria, tem pouca ou nenhuma formação para o trabalho, quase nenhum acesso ao capital e portanto ao mercado consumidor. A juventude, então, perde sua materialidade e passa a ser, nada mais do que um conceito a ser perseguido, graças aos preceitos neoliberais. Quem fica de fora desse jogo, além de excluído acaba por carregar o peso de sua culpabilidade, uma vez que nessa lógica, é dever de todos, a manutenção da juventude e a capacidade de consumo.

Vê-se portanto desaparecer a figura do adulto e passamos direto do status de juventude para o de terceira idade - eufemismo para não se admitir o processo

do envelhecimento - (KEHL,2004). Esse fenômeno talvez esteja alicerçado pela prorrogação da ideia de juventude/adolescência no mundo moderno, onde:

O aumento progressivo do período de formação escolar, a alta competitividade do mercado de trabalho nos países capitalistas e, a escassez de empregos, obrigam o jovem adulto a viver cada vez mais tempo na condição de “adolescente”, dependente da família, apartado das decisões e responsabilidades da vida pública, incapaz de decidir seu destino [...] A dependência em relação à família e a falta de funções no espaço público, acabou por produzir o que as pesquisas de marketing definem como uma nova fatia de mercado. A partir daí – viva o jovem! Passou a ser considerado cidadão porque vivou consumidor em potencial (KEHL, 2004, P. 91)

Se por um lado os ideais capitalistas cooptaram a ideia de juventude, relacionando-a com expressões de liberdade, de recusa aos ideais de laboro e deturpações do conceito de estabilidade e segurança, transformando esses novos jovens em meros consumidores, por outro lado fomentou relações rasas e precárias de trabalho, função social e seguridade, o que acabou por originar políticas públicas de desmonte de direitos do trabalhador, por exemplo.

A conta disso tudo pode ser observada pelo sentimento de pânico ao entrar no mundo adulto sem auxílio dos adultos, que querem todos pertencer ao mundo dos jovens (KEHL, 2004), sentimento reforçado pela conjuntura social de ter que viver a adolescência em gozo, mesmo que a realidade apresentada seja completamente oposta ao prazer.

3.2- Juventudes e Neoliberalismo – Uma perspectiva crítica

Como apresentado até aqui, o contexto social, temporal, geográfico e político em que o sujeito está inserido tem relação direta com a identidade construída. Para além disso, essa dialética entre sujeito e seu meio, parece dificultar a quebra desse jogo, e escape de certas condições e padrões

instalados. O que de fato acontece, todavia não deve anestesiar os olhares, as ações e os enfrentamentos.

É necessário conhecer, ou pelo menos tentar fazê-lo, os mecanismos que operam nossos sistemas políticos e sociais. Leccardi (2005) utiliza a expressão “diferimento de recompensas”. A autora explica o termo:

[...] a repressão dos impulsos hedonísticos, a determinação de adiar para um tempo vindouro a satisfação possível que o tempo presente pode garantir, em vista dos benefícios que esse adiamento torna possíveis - estava na base dos processos modernos de socialização. Se considerarmos a fase juvenil como uma fase biográfica de "preparação" para a vida adulta, o diferimento das recompensas aparece como a chave mestra para garantir o sucesso dessa última. Nessa perspectiva, com efeito, é em virtude da capacidade de viver o presente em função do futuro - e, portanto, sacrificar os aspectos "expressivos" das ações em favor daqueles instrumentais (LECCARDI, 2005, p. 35)

Ao introjetar a ideia de promessa de futuro, de responsabilização pelo próprio ato, de maneira a excluir o estado e suas políticas como fator central, responsável primário pela condição social dos sujeitos, enreda-se o conceito tão repetido e romantizado utilizado por difusores neoliberais, de meritocracia. Os jovens de classes menos favorecidos hoje, veem no trabalho, muitas vezes, mais do que na própria escola, a possibilidade de realizar seus sonhos, quase sempre ligados ao capital. Não há aqui julgamento hierárquico, moralista ou pedagógico em relação aos desejos, conscientes ou inconscientes, apenas se faz necessário o entendimento de que não somos sujeitos com desejos exclusivos, totalmente próprios, não contaminados por uma construção histórico-social. Nesse sentido, as juventudes mais empobrecidas, submetem-se muitas vezes a trabalhos precários ou à meios ilícitos numa tentativa de inserção social, com a falsa ideia de estarem inseridas e pertencentes de alguma forma ao que se apresenta na realidade; diga-se, consumo.

O fato é que, inserir-se socialmente nos moldes que se é exigido por um sistema neoliberal, fica cada vez mais distante para sujeitos de classes

trabalhadoras, deixando ainda mais abissal as diferenças de classe, que segundo o sociólogo francês François Dubet, modificaram-se desde o declínio das sociedades industriais.

As desigualdades, que antes pareciam incrustadas na estrutura social, num sistema tido como injusto, mas relativamente estável e compreensível, agora se diversificaram e se individualizaram. Com o declínio das sociedades industriais elas se multiplicaram, mudam de natureza, transformando profundamente a experiência que temos dela. (DUBET, 1946, p.8)

As desigualdades sociais experimentadas e vivenciadas atualmente, se difratam de maneira diferente, uma vez que as formas de trabalho, de produção de subjetividade e de exploração, são hoje muito mais diversificadas e complexas do que se apresentavam num sistema majoritariamente industrial. Esse terreno cada vez mais intrincado e incerto, fruto de um sistema político e social, é o cenário onde hoje, são construídas as identidades desses sujeitos. O distanciamento de acolhimento desses jovens, seja pela escola enquanto instituição, seja pelo estado, enquanto garantidor de direitos, ou pelo mundo do trabalho, enquanto esfera de possibilidade de pertencimento social, gera incertezas e dificulta a expressão da subjetividade, ocasionando por vezes, sofrimento psíquico, ratificando materialmente a ideia de que o neoliberalismo é um modo de intervenção social profunda nas dimensões produtoras de conflito (SAFATLE, 2021).

Quando se relaciona a escola em sua composição e operação dentro de uma lógica política neoliberal, o olhar também deve estar voltado para os processos excludentes produzidos pela própria instituição. Tais processos fomentam o afastamento e a falta de sentido do jovem estudante perante à escola. Dubet (2003) nos atenta para o lugar da escola numa estrutura social perpassada pelos mecanismos de exclusão e qual seu lugar na promoção ou não dessa exclusão. Nesse sentido as questões resultantes desse processo excludente se refletem no mundo do trabalho, uma vez que:

Para uns, o desemprego e a precariedade dos jovens advêm da falta de adequação entre formação e emprego. A escola produziria uma formação não adaptada às necessidades da economia, produziria muitos diplomas de ensino geral e também diplomas responsáveis por introduzir uma rigidez nociva ao acesso dos jovens ao emprego. Geralmente, essa argumentação se baseia em algumas ideias simples ou na idealização do modelo alemão de formação profissional. Repousa também, às vezes, sobre um estranho silogismo que “demonstra”: já que todos os jovens egressos das grandes escolas ou dos cursos superiores têm um emprego, bastaria que todos os jovens atingissem esse nível de qualificação para que tivessem um emprego. [...] Para outros, os “defensores” da escola, o sistema educacional é totalmente “inocente” em face da exclusão. Não somente o desemprego dos jovens é independente do sistema de formação, mas todas as dificuldades da escola, a “violência”, a débil motivação dos jovens, vêm de fora, do capitalismo e do mercado. A exclusão social dos jovens decorreria apenas das relações de produção. A referência ao “modelo alemão” é neste caso substituída pela de idade de ouro da escola republicana, em que cada diplomado podia encontrar um emprego correspondente a sua formação. E o mesmo silogismo é usado como socorro: já que as qualificações escolares elevadas protegem do desemprego, é preciso aumentar o nível de qualificação para erradicar o desemprego (DUBET, 2003, p.31).

Nessa aproximação de escola e trabalho parece ficar mais clara a lógica instaurada, em que as juventudes hoje, mais do que nunca acabam por introjetarem o mito da educação tecnicista ou da hiperqualificação como tábua de salvação e passaporte para o mercado de trabalho e assim para o mercado consumidor. Ao fazer esse movimento, que a princípio parece fazer todo o sentido, uma vez que a maior demanda do mercado é por mão de obra qualificada, porém pouco crítica e altamente subserviente, coloca-se em cheque o sentido primário do processo de educação e a divide enquanto conceito: uma voltada para pensar e gerar um processo de emancipação e outra voltada para o processo de produção (SAVIANI, 2007 p.55)

Esse sujeito neoliberal fruto de um sistema produtivista e competitivo é rotulado romanticamente de “hipermoderno”, “impreciso”, “flexível”, “fluído” (DARDOT; LAVAL, 2016). Ora, se não seria exatamente como o jovem moderno se denomina? Entretanto, esses rótulos adquiridos por políticas de identidade,

ou seja, impostas pelo meio social ao indivíduo, mesmo que o façam acreditar que se trata de um processo de escolha e liberdade, resultam em exploração e precarização do trabalho com diminuição de vínculos trabalhistas e garantias de direitos, num processo de coisificação do sujeito. Ademais, diminui em muito, as possibilidades da construção de um planejamento de vida com o mínimo de solidificação, ao exaltar a concepção de “mudança”, de “liberdade” e de “infinitas possibilidades” de projetos de vida.

Portando os projetos de vida, sejam em termos gerais, ou como disciplina ofertada aos estudantes do Ensino Médio das escolas de tempo integral do estado de São Paulo, por exemplo, devem ser analisados pelos pilares de sua concepção, esmiuçando as responsabilidades pela reprodução de um modo de produção de subjetividades e materialidades capitalistas, além de estabelecer os processos pedagógicos, as políticas e a relação com o trabalho que se dão à partir desses pilares uma vez que são à partir deles que se edificam os processos identitários.

3.3 – Juventudes, Reconhecimento e Desfiliação

O sujeito se constrói na relação com o outro. É na relação com o outro que nos tornamos indivíduos. Podemos dizer então que o processo de construção de identidade é, sobretudo, relacional. Os padrões sociais, então, são frutos dessa dialética entre sujeito e seu meio. Somente quando o sujeito participa do enredo social, por meio do acesso às instituições (família, escola, sociedade, por exemplo) podendo expressar sua subjetividade nas relações, no trabalho, tendo seu direito enquanto indivíduo respeitado, que ele torna-se parte filiada à sociedade. A esse processo, Honneth, 2003 dá o nome de “Reconhecimento”.

É através do reconhecimento que o indivíduo pode integralmente, tornar-se sujeito de si. O processo pelo qual torna esse reconhecimento possível está edificado, sobretudo no respeito aos direitos humanos básicos: o direito de ir e

vir sem ser molestado, direitos de escolher e praticar ou não uma religião, direito à família, à escola, ao trabalho e ao lazer, direito de existir sem discriminação quanto à raça, cor, sexo, etnia, idade, idioma além dos direitos políticos e de expressão. Tais direitos são declarados pela UNICEF, instituição internacional do qual o Brasil é signatário, e referendados pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), todavia a luta pelas suas garantias é diária uma vez que esses são constantemente desrespeitados e infringidos pelas políticas públicas e pelo sistema neoliberal.

Ao “desmoronar a identidade” de um sujeito por meio do não reconhecimento, da não inclusão social, econômica, psicológica e de convívio, promove-se um desarranjo na estrutura identitária que impossibilita a edificação do ser, mantendo-o numa condição de subalternidade ou de exclusão, o que muitas vezes acontece de forma intencional à fim de manter-se a relação de domínio e manutenção do *Status Quó*.

É preciso desumanizar, desigualar, não reconhecer como igual, para conseguir dominar e é preciso sentir-se desigual para sujeitar-se à dominação. Só assim seria possível facilitar a construção de identidades automatizadas e passivas, subvertidas num processo de coisificação dos sujeitos.

Axel Honneth, filósofo e sociólogo alemão, sucessor da Escola de Frankfurt nos elucida algumas formas de destruir o processo de reconhecimento através da quebra de respeito perante o sujeito, que se dá, primordialmente em três esferas: desrespeito corporal, desrespeito moral/legal e desrespeito social.

O desrespeito ancorado ao corpo não é meramente físico, atua diretamente na relação de rebaixamento pessoal, na auto relação prática do ser humano, atingindo diretamente o senso de liberdade.

[...] Portanto, o que é aqui subtraído da pessoa pelo desrespeito em termos de reconhecimento é o respeito natural por aquela disposição autônoma sobre o próprio corpo que, por Seu turno, foi adquirida primeiramente na socialização mediante a experiência da dedicação emotiva; a integração bem-sucedida

das qualidades corporais e psíquicas do comportamento é depois como que arrebatada de fora, destruindo assim, com efeitos duradouros, a forma mais elementar de auto-relação prática, a confiança em si mesmo. (HONNETH, 2003, p.215)

Como seria possível se criar novas possibilidades e arranjos de identidade num universo onde a perspectiva de futuro é inexistente, onde a realidade social é deturpada e descabida de sentido? Jovens em conflito com a lei e desconectados com escola e instituições de acolhimento, por exemplo. Nesse sentido, o fato de não ter respeitados seus direitos de educação e cuidado, e a escola enquanto extensão do estado fomentar a exclusão desses sujeitos, contribui para uma construção identitária de desfiliação com a sociedade.

Na esfera moral/legal o desrespeito opera quando exclui a posse ou o acesso a determinados direitos interiores à sociedade (direitos socialmente construídos e compartilhados por leis tácitas ou expressamente redigidos) O desrespeito nesse sentido, vem de uma visão de homem deturpada pelo neoliberalismo, promovendo processos de exclusão, quando por exemplo utiliza-se do conceito de meritocracia para explicar fenômenos sociais e pessoais, sempre num intuito intencional de culpabilizar esses sujeitos.

Ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral; nesse sentido, de maneira típica, vai de par com a experiência da privação de direitos uma perda de auto-respeito, ou seja, uma perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos. Portanto, o que aqui é subtraído da pessoa pelo desrespeito em termos de reconhecimento é o respeito cognitivo de uma imputabilidade moral que, por seu turno, tem de ser adquirida a custo em processos de interação socializadora (HONNETH, 2003, p.2016-2017)

Já o desrespeito que leva ao não reconhecimento em nível social, está ligado à capacidade de auto-realização, da impossibilidade de produzir sujeitos capazes de expressarem sua subjetividade e contribuição para uma

transformação social que seja compartilhada, aceita e vista de maneira positiva e valorada.

A degradação valorativa de determinados padrões de auto realização tem para seus portadores a consequência de eles não poderem se referir a condução de sua vida como a algo a que caberia um significado positivo no interior de uma coletividade; por isso, para o indivíduo, vai de par com a experiência de uma tal desvalorização social, de maneira típica, uma perda de autoestima pessoal, ou seja, uma perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características. (HONNETH, 2003, P.2018)

Como demonstrado, processos que promovam de alguma forma exclusão e afastamento de jovens das formas de integração social, por meio do não reconhecimento de si perante a sociedade, aguçam processos identitários esvaziados de sentido, promovem exclusão, marginalização e estigmatização uma vez que não são contempladas ideias de pertencimento e inclusão. Resultantes desses processos, jovens de classes sociais menos favorecidas com menos acesso à uma educação crítica e emancipatória, por exemplo, facilmente são vítimas de um processo de desfiliação, que segundo Castel (1997) ocorre com sujeitos que estão às margens da sociedade, os marginalizados, são, portanto, aqueles cuja vulnerabilidade é explorada por meio de trabalhos precários e negação de direitos básicos à fim de manter-se a relação de poder e dominação.

A marginalidade portanto, apresenta-se enquanto percurso de exposição e vulnerabilidade, quanto à precariedade da inclusão dos sujeitos à sociedade. A pobreza pode ser colocada como ponto inicial desse percurso, mas é sustentada pela impossibilidade de acesso e permanência de sujeitos mais pobres à escola de qualidade, à serviços públicos que possibilitem cultura, lazer, segurança alimentar e de moradia, por exemplo. Aos vulneráveis só resta então a oferta de determinados tipos de direitos. Na educação, por exemplo, vemos movimentos educacionais conteudistas, com pouca ou nenhuma participação do aluno em seu desenvolvimento. Ademais, processos de globalização e centralização na educação, por exemplo, afastam as propostas pedagógicas das

realidades regionais, tornando o processo educativo cada vez mais esvaziado de sentido. Há de se atentar também aos efeitos do neoliberalismo enquanto política e prática dentro das instituições quando por exemplo, o movimento de construção desses sujeitos mediados pela educação estão voltados unicamente para o mercado de trabalho, hipervalorizando a tecnicidade e diminuindo as possibilidades de discussões filosóficas e crítica ao sistema vigente.

Para além da sala de aula, a educação como uma ferramenta possível de transformação social, tem sido invadida por setores privados da sociedade, ocupando lugares onde o estado deveria estar presente, promovendo discussões e uma formação subsidiária de um sistema neoliberal instalado, onde se propões o desenvolvimento de competências demandadas pelo mercado, afastando, todavia, o espaço para o pensamento crítico e social bem como a proposição de ideias e discussões sobre a realidade que se apresenta.

Economia, política e escola atuam diretamente na realidade social. Incontestavelmente a miséria econômica está na maior parte das situações de grande marginalidade, senão de todas (CASTEL, 1997). Juventudes empobrecidas economicamente não contempladas por políticas públicas que de fato operem para possibilitar uma nova realidade de vida ao proporcionar o acesso e permanência aos direitos básicos e uma educação emancipadora, são mais vulneráveis a condições de subserviência uma vez que vivenciam novamente as condições de vida e as possibilidades de escolha de suas famílias, porém de uma maneira moderna e repaginada, disfarçada de autonomia e liberdade. A história se repete, com um novo discurso meritocrático e com uma nova promessa de consumo que os mantém reféns de suas condições.

Uma vez que esses jovens estão minimamente integrados à escola ou ao mercado, mesmo em condições precárias, eles ainda são enxergados como partícipes moralmente aceitos socialmente, todavia, quando esses vínculos sociais ou institucionais são desfeitos mesmo que por completa incapacidade do estado e como resultado de processos excludentes de uma política neoliberal, esses jovens passam a ser enxergados como marginais (CASTEL, 1997), afastando-se automaticamente ainda mais dos próprios direitos garantidos por lei. Essas formas de marginalização e exclusão dão margem à perpetuação de

novas maneiras de integração, que estão fora das responsabilidades do estado, como o tráfico ou instituições religiosas, por exemplo. O fato é que uma vez que o estado se mostra incompetente para garantir as condições básicas para desenvolvimento e integração social desses jovens jogando-os às margens da sociedade o próprio estado não os reconhece mais enquanto sujeitos de direito e passa a atuar de maneira punitivista e moralizante, culpabilizando-os pelo próprio fracasso.

Por outro lado, por vezes o reconhecimento é utilizado como política de identidade colonizadora. Esse processo de produzir políticas de identidades regulatórias podem ser mais facilmente observadas nos discursos de meritocracia e por meio do reconhecimento perverso. Em outras palavras o estado se utiliza de políticas públicas à fim de promover minimamente a “inclusão” de parte desses jovens no mercado de trabalho de maneira precária. Esse jovem por sua vez se reconhece enquanto peça da engrenagem social e passam a reproduzir o mesmo discurso de meritocracia que retroalimenta a estrutura.

O que se observa é que a competitividade enquanto prática instaurada é pano de fundo para que os sujeitos reproduzam a ideia de que a sociedade deve ser entendida de maneira individual e tomem para si a responsabilidade de ascensão ou fracasso. O campo de compreensão, que fomenta esse entendimento é também, estrategicamente construído dentro da escola. Pode-se dizer que ao tratar o currículo e as práticas escolares enquanto manuais de qualificação para o trabalho nos moldes impostos pelo neoliberalismo é a forma mais perversa de vendar os olhos ao pensamento crítico que extrapola o consumo enquanto único símbolo e possibilidade de emancipação. Nessa lógica resta ao jovem o ideal identitário capitalista como forma de reconhecimento, ou seja, instala-se por consequência uma política de identidade pressuposta, comum a todos esses sujeitos.

Não se trata de negar o trabalho enquanto potência de construção de identidade, de reconhecimento e de expressão no mundo. Trabalhar também é uma forma de constituir-se enquanto sujeito, tatear territórios, promover relações e experiência, descobrir talentos e significar o mundo. O fato é que no Brasil, as

realidades das juventudes são absolutamente desiguais. O espaço laboral que deve ser entendido para além das questões objetivas do trabalho, para muitos jovens é apenas uma questão de sobrevivência e exploração, que por vezes, contribui para a manutenção de sua condição subalterna. O discurso meritocrático enquanto garantia de inclusão e autonomia imposto por esse sistema, nesse sentido, não se sustenta.

Assim, o módulo de projeto de vida como é pensado e construído hoje, ao fomentar nos jovens de escola pública sonhos e projetos de inserção no mercado de trabalho sem considerar as políticas públicas de acesso, permanência, geração de emprego e renda e seguridade social, fazem um trabalho falho e estruturalmente equivocado uma vez que pra que ele realmente pudesse se concretizar o estado teria que cumprir suas funções de construir as bases para que essa inserção ocorresse de maneira coletiva, digna e que seja de possível escolha de todos. Sposito (2003) em uma pesquisa sobre juventudes:

As práticas voltadas para a juventude de baixa renda apresentam uma dicotomia muito grande entre a integração material e a promoção da cidadania. As duas vertentes de práticas não se articulam, ou seja, quando o projeto trabalha a autoestima do jovem, não propicia a melhoria dos índices de escolaridade, emprego, renda e das condições de vida em geral. Ou, então, quando trabalha com a capacitação profissional, não se preocupa com o desenvolvimento da cidadania. [...] O jovem sai do projeto falando bem, valorizado, mas continua sendo de baixa renda. Aí, vai procurar um emprego e não encontra, o que volta a baixar sua autoestima. A questão é como combinar as duas esferas e como chegar a um ponto intermediário nas duas dimensões juvenis (SPOSITO, 2003, p. 87)

Desse modo, as juventudes e o processo de construção de suas identidades estão sendo diretamente afetadas pelas decisões e ações do estado, uma vez que as políticas públicas são também instrumentos de governabilidade democrática para as sociedades (ABAD, 2008).

4. IDENTIDADES

4.1 Perspectivas de identidade e o sintagma identidade-metamorfose-emancipação

Ao falar de identidade, faz-se necessário elucidar qual a perspectiva adotada ao tema pois este não tem uma definição consensual e é discutida por vários autores. Nesse caso, como o sujeito é o ponto central da discussão, serão utilizados conceitos advindos da psicologia social latino americana e da sociologia. Adotar-se-á sobre o tema um olhar crítico sempre buscando direções que levem à emancipação. Entende-se nesse sentido, o homem, para além de um ser biológico, uma infraestrutura que permite o desenvolvimento de uma superestrutura que é social e, portanto, histórica (LANE,1989). Essa concepção que norteia o trabalho precisa estar clara, pois é a partir dela que serão realizadas as análises, as críticas e as conceitualizações. Isso significa dizer, que tudo o que vemos e vivenciamos enquanto sociedade, possui uma materialidade e uma história. Somos seres sociais, agimos e temos nossa subjetividade construída pelo meio em que vivemos. A relação dialética se mostra, portanto, na sociedade que construímos, ou seja, uma sociedade não é nada além do conjunto de pessoas, ideias, construções ideológicas, culturais, econômicas e de organização de poderes, frutos de uma coletividade que se modifica no tempo, gerando história, conceitos, representações e uma lógica própria à depender de onde esses sujeitos estão geograficamente instalados. Por outro lado, é essa sociedade que possibilita a construção de novos sujeitos que serão abraçados pela materialidade de tudo o que já está posto.

Ao partir do pressuposto de que a sociedade é uma construção humana e portanto se modifica pela ação do homem, pode-se portanto, deduzir que o homem em si é uma construção social; e nada, ou muito pouco além das questões biológicas, estão postas de maneira definitiva e imutável. Isso posto, o

que se está a analisar é um recorte temporal, cultural e geográfico, socialmente compartilhado e passível de modificações.

Até mesmo a ideia de emancipação norteadora desse trabalho é uma concepção socialmente construída. Outrossim, chama-se a atenção ao fato de que não são por si só, as construções sociais e seus conceitos, os grandes inconvenientes. A problemática se dá quando nessa construção, abre-se caminho para a exclusão, o não reconhecimento do outro enquanto sujeito de direito, fomentando a ideia de divisão, onde, alguns sujeitos valem mais do que outros e podem mais do que outros. É com esse pano de fundo que pode-se observar uma lógica de classes, de identidades pré-concebidas. Identidades com lugar fixo, subservientes e domesticadas.

Nos documentos analisados à seguir, ficará clara a ideia de emancipação concebida pelo estado e adotada em suas políticas escolares. Nela, a emancipação é entendida meramente como capacidade de inserção, mesmo que de maneira precária, ao estilo de vida neoliberal que é composto por um emprego, formal ou informal e que gere renda para a subsistência do indivíduo e pela menor dependência possível do estado. Essa concepção em muito se distancia de um olhar crítico de emancipação que considera o sujeito, a coletividade e a materialidade histórica da sua realidade. Emancipação é práxis, é liberdade de escolha e só pode ser alcançada com uma identidade política.

As identidades social e historicamente colocadas em lugares de subserviência, também se metamorfoseiam (Ciampa,2005) ao longo do tempo buscando, de alguma maneira, por reconhecimento.

Sem a experiência de que o outro indivíduo seja um próximo/semelhante, nós não estaríamos em condições de dotá-lo com valores morais que controlam ou restringem o nosso agir; portanto, primeiramente precisa ser consumado esse reconhecimento elementar, precisamos tomar parte do outro existencialmente, antes de podermos aprender a orientar-nos por normas do reconhecimento que nos intimam a determinadas formas de consideração ou de benevolência (HONNETH, 2009, p.73).

No decorrer dos estudos de identidade, afastam-se conceitos positivistas pois entende-se que não há como compreender a construção desse sujeito por métricas, comportamentos ou atos praticados sem considera-lo como estrutura singular, constituinte de uma superestrutura (social), diretamente influenciado por todas as forças que operam sobre sua vida. Situações de vulnerabilidade, diferenças econômicas, regionais, temporais, intelectivas, aproximações ou afastamentos com instituições ou grupos são alguns exemplos dessa superestrutura que devem sempre ser consideradas.

“Quase nenhuma ação humana tem por sujeito um indivíduo isolado. O sujeito da ação é um grupo. Um “Nós”, mesmo se a estrutura atual da sociedade, pelo fenômeno da reificação, tende a encobrir esse “Nós” e a transformá-lo numa soma de várias individualidades, distintas e fechadas umas às outras (GOLDMAN, 1967, P.107)

Sendo a identidade, uma construção ao mesmo tempo individual e coletiva, por levar em conta todos os fenômenos sociais que abraçam e confundem-se com os sujeitos, pode-se inferir que a identidade se consolida por ser caráter processual, ou seja, uma construção viva, que se modifica, metamorfoseando-se no decorrer do tempo e no espaço social. A identidade também é narrativa, pois é pela comunicação, pela fala, pelos códigos sociais que molda-se a subjetividade, a identificação ou não do sujeito, aproximando-o ou afastando-o do coletivo. Isso fica muito claro quando nos atentamos ao fato de que, até antes do nascimento, esse sujeito já tem uma história contada sobre ele, onde são lançadas expectativas, moldes e regras sociais. É comum que se pré-estabeleça alguns conceitos de gênero e cultura, como roupas, cores, inclinações à rituais religiosos, expectativas de filiações à times de futebol, sociedades esportivas, entre outros. Todavia, nenhuma narrativa, nem mesmo a própria narrativa do próprio sujeito dá conta de esgotar toda sua identidade.

Um exemplo de identidade pode clarear essa noção de identidade pressuposta. Antes de nascer, o nascituro já é representado como filho de alguém e essa representação prévia

o constitui efetivamente, objetivamente como filho, membro de uma determinada família, personagem (preparada para um ator esperado) que entra na história familiar às vezes até mesmo antes da concepção do ator. Posteriormente essa representação é interiorizada pelo indivíduo, de tal forma que seu processo interno de representação é incorporado na sua objetividade social, como filho daquela família. (CIAMPA, 2005, p. 161)

Portanto, além dos fatores processuais e narrativos sobre essas identidades, também existem fatores relacionais. São nas relações que o sujeito assume papéis sociais pré-determinados. É na relação com os pais, que surge o papel do (a) filho (a), é na relação conjugal que se constrói a figura da esposa ou do marido, é dentro da instituição de ensino que se enxerga o papel social do professor e do aluno. Esses papéis sociais tendem a ser hierarquizantes e de alguma maneira fixam o sujeito na sociedade ao enxerga-lo de forma já delineada em cada espaço social. Vale lembrar que os papéis sociais, são marcas, como o próprio nome diz, sociais (que atuam de fora pra dentro, ou seja, do social, sobre o sujeito)

Para além dos papéis que assumimos, ainda somos personagens. Assim dizendo, representamos esses papéis de maneira singular. Para exemplificar melhor esse conceito, pode-se imaginar a seguinte situação: João é homem (note-se que o sujeito tem um nome, fruto de uma narrativa, provavelmente da escolha de seus pais), e é advogado (papel social de João, que vai dizer como ele é lido pela sociedade). Todavia, João performa sua masculinidade e sua profissão à seu jeito. Só João é aquele tipo de homem e aquele tipo de advogado, por mais semelhanças e aproximações que tenha com outros homens e advogados com os mesmos papéis sociais, isso porquê o modo como João constituiu sua identidade vêm de uma história e de uma materialidade pregressa só dele, com inúmeros pontos muito singulares e no decorrer do tempo, de maneira processual, que segundo Ciampa (2005), foi se metamorfoseando até os dias atuais e vai continuar nesse processo durante toda sua vida. Porém, nem os papéis sociais, nem as personagens de João são capazes de defini-lo por completo.

Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, um emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela. A questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é sobretudo, uma questão social, uma questão política. (CIAMPA, 2005, p.132)

Para Ciampa (2005) o sintagma identidade-metamorfose-emancipação, pretende compreender o sujeito sob uma ótica ainda mais ampliada. Ao expandir o conceito de metamorfose em 1999, adicionando o termo “emancipação” o autor nos atenta que apesar das metamorfoses que constroem nossas identidades, esses personagens que assumimos devem buscar novas formas de relacionar com o mundo, uma forma a não nos manter reféns em si próprios e em lugares sociais definidos à priori, e sim, capaz de criar novas possibilidades, abrindo novos espaços de existência, em direção à emancipação.

Mais do que simplesmente incorporar a palavra “emancipação” aos já associados identidade metamorfose, essa proposição indica que o autor assume que pesquisar identidade é buscar compreendê-la em toda sua abrangência e complexidade (cognitivo, afetivo, estético, moral, sexual, corpóreo, motor etc.). É considerar como pressuposto que o indivíduo, à medida que vai adquirindo a capacidade de agir e de falar, vai também passando a se reconhecer e a ser reconhecido como alguém que pode afirmar “eu” de si mesmo. Nessa guinada, incorpora-se a perspectiva habermasiana de que a constituição do humano, a subjetividade do indivíduo, é vista sempre articulada com a objetividade da natureza, a normatividade da sociedade e a intersubjetividade da linguagem. (LIMA, 2010, p. 136)

4.2 Identidade Política e Política de Identidade

Ao falarmos de políticas educacionais, inevitavelmente falamos em políticas de identidade, uma vez que são por meio das diretrizes da educação que se fomentam os planos políticos pedagógicos, os materiais didáticos e o currículo escolar, por exemplo. São essas diretrizes, que invadem as práticas, as temáticas, as discussões e as ideias dos sujeitos inseridos no contexto escolar. A escola portanto, mostra-se como uma instituição onde são construídas e processadas as identidades, uma vez que é nela que ocorre a socialização dos atores desse espaço. A cultura, as referências científicas e de comportamento e os discursos, são todos constituintes de uma construção política individual e ao mesmo tempo coletiva.

Nesse sentido, está na escola, uma grande potência transformadora da realidade. A escola enquanto instituição, na modernidade, deveria ter a função de descentralizar o conhecimento adquirido durante a evolução da humanidade e da ciência, propiciando que mais camadas da sociedade acessassem esse conhecimento, minimizando as disparidades sociais e econômicas. Isso significa dizer que a escola tem crucial importância enquanto formadora de identidades, e portanto, como formadora de uma sociedade. Ciampa (2005) propunha que as teorias da identidade estão associadas, inevitavelmente, por interesses sociais e podem ser convertidas em formas de manipulação ideológica.

Juventudes – no plural, para enfatizar as diferenças entre jovens conforme suas condições sociais/financeiras, geográficas e culturais - desde a infância são formadas para ocuparem determinados locais dentro do contexto social. Quando falamos em ensino médio, por exemplo, podemos observar através do currículo uma forte tendência à adaptação às políticas neoliberais que fundamentam a sociedade atual. No decorrer desse trabalho, serão apresentados de maneira mais detalhada as políticas públicas de educação, especialmente referente ao ensino médio de tempo integral do estado de São Paulo, bem como discussões sobre neoliberalismo e sua influência que permeia toda a estrutura social e íntima dos sujeitos, todavia é preciso adiantar que as construções das instituições com

todas suas formas, regras, burocracias e práxis são diretamente responsáveis pelo terreno onde são edificadas as identidades.

Quando utilizamos o termo “política de identidade” Goffman (1963/1988) elucida o conceito a partir da análise de indivíduos portadores de algum estigma. Para o autor, ao estigmatizado sobra, tão somente, uma identidade pré-suposta, cristalizada e compartilhada com os demais sujeitos em igual condição, sendo-lhes tirada quaisquer possibilidades de diferenciação ou singularidades, mas que não é capaz de compreender necessariamente sua forma de ser ou agir. Ao possuidor de determinado estigma, espera-se dele determinadas ações, comportamentos ou necessidades

Dessa forma, um disléxico, por exemplo, tem que necessariamente ser uma pessoa confusa, que não consegue organizar pensamentos de maneira racional; um deficiente físico não deve se reproduzir, já que a ele é vedada a vivência sexual e a capacidade de criar um filho. Entretanto, a história e a observação do cotidiano nos dão vários exemplos que desmistificam esses “pré-conceitos”, mostrando que essas políticas de identidade são muito mais um elemento de dominação e controle do que um destino natural e inevitável para aquele sujeito. (DANTAS,2017, P.03)

O mesmo conceito é referendado posteriormente por Ciampa (2005) e Lima (2010), onde ambos discutem identidades pressupostas, fundamentadas para a criação de políticas públicas que tentam garantir o mínimo de equidade entre sujeitos. Todavia, o que pode ser defendido como uma junção de iguais no intuito de garantir-lhes direitos, finda seu olhar num espectro meramente contabilizante, pouco ou nada enxergando esses sujeitos em sua integralidade e subjetividade.

Habermas (1983) ao refletir sobre a relação da sociedade com a construção de subjetividade, utiliza-se do termo: identidade de papel. As identidades de papel podem ser entendidas como um processo de construção identitária baseada nos papéis sociais que esses sujeitos performam socialmente. Esse roupagem identitária que cabe a cada sujeito é internalizada

de maneira coercitiva quando essa é condição necessária para que esse sujeito seja reconhecido socialmente. Essa imposição se dá por algo externo ao Eu, ou seja, pelo outro, pelas instituições e pela escola, por exemplo. O não cumprimento e internalização desse processo político identitário promove a exclusão e o não reconhecimento.

Dicotomicamente, libertar-se desses papéis em busca de fragmentos de emancipação portanto, se mostra como um grande desafio que pode ganhar potência na escola, desde que se adote um ideal de educação não bancária (Freire 2020) que considere os sujeitos, suas realidade e seus saberes e que não seja meramente conteudista e à serviço do mercado.

Libertar-se da coerção dos papéis para desempenhá-los à luz de princípios próprios é uma capacidade que surge ao indivíduo como possibilidade e não como inevitabilidade, mas no confronto dos contrários, no processo dialético da contradição, sempre no movimento da totalidade e das partes. (ALVES, 2017, vol 29, p.3)

Por outro lado, o termo “Identidade Política” se dispõe a definir o processo de emancipação do sujeito, quando esse assume para si a possibilidade de perceber e modificar o mundo ao seu jeito. Em outras palavras, a conquista de uma identidade política; construída através da apropriação dos conhecimentos histórico e socialmente adquiridos partilhados entre os atores sociais, possibilita ao indivíduo uma leitura ampliada de mundo, não subordinada a determinada instituição ou figura de poder, ou seja, autônoma, do Eu, que segundo Habermas uma identidade que:

Indica uma organização simbólica do Eu que, por um lado, reclama para si exemplaridade universal, sendo situada nas estruturas dos processos formativos em geral e tornando possíveis soluções ótimas para os problemas da ação, os quais reaparecem invariavelmente nas diversas culturas; e, por outro lado, uma organização autônoma do Eu não se instaura absolutamente de modo regular, quase como um resultado de processos naturais de amadurecimento, mas termina por ser, na maioria dos casos, um objetivo não alcançado. (Habermas, 1983, p. 50)

. Essa identidade é inevitavelmente portadora de uma ideologia, podendo ou não aproximar-se ou compor um ou mais grupos que atenda a essa ideologia, mas não deixa de lado sua individualização, sua capacidade de ser sujeito autônomo, ativo no processos de entendimento, apropriação e internalização das ideias.

A identidade política então, pode sinteticamente ser entendida como a condição de autonomia do sujeito, aquele que consegue pensar por si próprio, realizar seus julgamentos através de um processo singular de análise.

Outrossim, a identidade política se constrói quando a formação do Eu compreende o passado, o presente e o futuro de um sujeito. Isso ocorre nos processos de apropriação da própria história, de maneira não impositiva mas reflexiva e que considere sua existência de maneira integral ao respeitar seus conhecimentos, suas trajetórias, seu contexto e ao propiciar seu livre pensar e agir.

A formação de uma identidade do Eu supõe valorações que se inserem em uma compreensão de si que envolve uma apropriação de sua história pessoal, vista então no contexto das tradições culturais que a constituíram. Essa compreensão de si significa não somente o modo como uma pessoa se descreve, mas também como ela desejaria ser. O Eu ideal, com os valores éticos e morais incorporados ao longo de seu desenvolvimento, constitui um componente integrante da identidade do Eu. (GONÇALVES, 2004. P.82)

Ao que pode-se entender como autonomia do sujeito, é necessário atentar-se que essa, não é absoluta, sobretudo numa sociedade baseada em pilares neoliberais e globalizantes, guiada por um sistema capitalista que opera de maneira a cooptar essa identidade essencialmente autônoma, sendo possível falarmos apenas em fragmentos de emancipação. Essa cooptação pode ser mais facilmente enxergada quando tomamos como exemplos alguns movimentos sociais. Esses movimentos de determinados grupos se reúnem por identificação e necessidade de garantia de direitos, porém podem incorrer na mesma ideia de generalização ao não observarem singularidades dentro do

próprio grupo. Isso não significa dizer, que movimentos de minorias não são necessários e cumprem importante papel social, sendo fundamentais para se visibilizar pautas e sujeitos à fim de garantir-lhes direitos, todavia devem sempre serem olhados pelos seus integrantes como ponto de convergência e luta social e política e não como totalizantes de suas identidades, nem muito menos com intentos simbólicos comercializáveis num viés capitalista.

Conforme o caminho percorrido até aqui, já apresentadas as conceituações e mecanismos basilares dos processos identitários tais como sua relação histórica e dialética com a sociedade, podemos lançar o olhar para outras direções. À partir da premissa de que identidade é relação sua construção é frontalmente prejudicada quando essa relação é negada, inviabilizada ou não reconhecida. Processos de não reconhecimento social e de desfiliação às instituições ou grupos sociais acabam por marginalizar sujeitos de direito, promovendo novos arranjos sociais precários e excludentes quanto ao acesso e segurança social.

4.3 Identidade e Autonomia

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2020)

Afinal, para onde a educação deve nos conduzir? Certamente nessa pergunta caibam inúmeras reflexões e possibilidades, todavia aponta que a educação em seu planejamento escolar (em todas as esferas de diferentes maneiras) precisa responder a um objetivo. Esse objetivo portanto, é fundamental pois demonstra o ditame de como ações e processos são pensados e posteriormente executados.

Enganam-se os que pensam que a pergunta proposta tem alguma unanimidade de respostas, ideias e proposituras. Ao olharmos mais de perto

para essa situação, percebe-se as diferentes concepções do ato de educar. Para alguns mais envolvidos na realidade em que estamos inseridos, essa pergunta poderia levar à alguns caminhos que defendem que a educação deve ser capaz de preparar crianças e jovens para o futuro, para um mundo globalizado e em constante transformação. Alguns mais radicais, diriam que a educação deve ser ferramenta de inserção no mercado de trabalho, para que de alguma maneira (mesmo que muitas vezes precária) seja garantida a subsistência do sujeito. Também há os que defendem que o processo de educar é o ato de “transmissão de conhecimento”, onde o professor assume a figura central desse ato de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados, para que seus alunos sejam capazes de dar continuidade à história. Visões romantizadas sobre educação também compõem esse cenário, como parcelas da população que enxergam a educação como equalizador social, depositando na educação formal, com caráter conteudista e por vezes autoritário, a tábua de salvação de todas as mazelas sociais.

De alguma maneira, todas essas visões trazem consigo a importância do ato de educar e a crença de que a educação é algo de suma importância para a vida e a construção da identidade de todos os sujeitos sociais. Nesse sentido, faz-se necessário apontar para a busca de uma construção de identidade autônoma, ou seja, uma identidade capaz de perceber o mundo em sua volta de maneira crítica, bem como conseguir enxergar minimamente os mecanismos políticos, econômicos, culturais, religiosos, as relações de poder e as relações humanas em que todos estamos inseridos. A escola pode e deve ser utilizada como meio que viabiliza esse processo de construção de identidades emancipadas (CIAMPA, 2005).

Ao falarmos de conceitos de identidades e educação, vale sempre ressaltar hoje e sempre, que a pesquisa aqui apresentada parte da régua da democracia como premissa inegociável. Para fora do cenário democrático nenhuma discussão aqui apresentada seria válida.

Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2020). Podemos entender que para que haja efetivamente uma sociedade que escolhe os rumos que pretende tomar através

da voz de seus sujeitos personificadas por representantes, faz-se necessário que essa voz seja própria, mesmo que alinhada à ideias não necessariamente pessoais, mas que seja capaz de ter uma “consciência verdadeira”

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação e, portanto, contrário à decisão consciente independentemente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnos são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideias exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos. (ADORNO, 2020, p.154)

Portanto, fora do jogo democrático de uma sociedade, não é possível falarmos verdadeiramente em educação, por um simples motivo: educação requer possibilidade ilimitada de pensamento, de reflexão e de crítica. Tão pouco é possível falarmos em identidade autônoma/emancipada, pois à essa é imprescindível o acesso irrestrito às mais diferentes ideias.

Esclarecidos os pilares fundamentais para o desenvolvimento do tema, podemos aproximar as políticas educacionais que fundamentam o projeto de vida das escolas de tempo integral do estado de São Paulo, que traz em seu material inicial:

O conceito de Projeto de Vida se refere à formação de um sujeito ativo, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo. Essa formação depende de uma ação pedagógica constante. Para isso, é preciso atuar de maneira com que as Situações Didáticas desafiem os estudantes a refletir, elaborar hipóteses, buscar soluções e validar respostas encontradas. (SEDUC-SP, 2021, p.133)

São anunciados pela SEDUC-SP os parâmetros que fundamentam a construção pedagógica do módulo que visam a formação de um sujeito social nos parâmetros discutidos até aqui, ou seja, emancipado, que tem a capacidade de leitura do contexto ao qual está inserido, com pensamento que considera o caráter coletivo. No decorrer da pesquisa, serão analisados todos os documentos que balizam esse PEI, em especial o módulo de Projeto de Vida à fim de verificar como efetivamente são trabalhados esses temas e pra onde apontam essas diretrizes. Para tanto serão considerados aspectos políticos, pedagógicos, filosóficos, psicológicos e materiais, num movimento aprofundado e desvelador sobre o tema.

Ciampa (2005) ao refletir sobre identidade, entende o processo que nomeia de *mesmice* como condição de quase impossibilidade de ser-para-si (autodeterminação), ocultando a verdadeira natureza da identidade como metamorfose. Ao sujeito que aparentemente não se metamorfoseia resta a reposição dessa identidade no tempo, que aparentemente não se modifica. Aparentemente pois seria impossível estagnar por completo um processo identitário. O que ocorre é que as forças externas a esse sujeito operam de tal modo a fazê-lo ocupar determinado lugar com poucas possibilidades de emancipação ou integração. A *mesmice* portanto, se mostra como repetição não reflexiva de si.

Na verdade, evitar a transformação – manter-se inalterado – é impossível; o possível, e que requer muito trabalho, é manter alguma aparência de inalterabilidade, por algum tempo, como resultado de muito esforço para conservar uma condição prévia, para manter a *mesmice* (CIAMPA, 2005, p.161)

Lima (2010) ao abordar o tema explicita que quando ausente ou desumano o reconhecimento, os indivíduos vivenciam a experiência do aprisionamento à “*mesmice*”, ao fetiche de uma personagem que impede a concretização do sentido emancipatório da identidade.

As reflexões provocadas pela teoria de Ciampa (2005) se coadunam quando as utilizamos de maneira crítica para analisar as propostas de educação e os documentos que embasam no ensino médio paulista. Um exemplo disso é

percebido quando se reflete sobre os papéis de identidades e como esses são internalizados de maneira coercitiva por meio da imposição de papéis sociais reproduzidos nos materiais didáticos e seus discursos neoliberais, de responsabilização, culpabilização, meritocracia e autorresponsabilização.

A mesmidade por outro lado, enquanto uma forma de reconhecimento (Lima, 2010), utiliza-se da própria identidade para contribuir num processo dialético de organização de novos sentidos de realidade na emancipação, uma vez que toda identidade é uma narrativa do sujeito com ele mesmo e com o mundo. Vale apontar, todavia que toda emancipação num modelo capitalista só pode ser experimentada em “lapsos” ou em fragmentos (Ciampa, 2005). Para a emancipação concreta do sujeito é necessário emancipar também a sociedade.

Ao emprestarmos as reflexões Habermasianas para discutir esse mesmo tema, veremos que a identidade do Eu (Habermas 1993) também cria princípios próprios para recriar (não necessariamente negar) as formas de performar. A juventude é a fase em que se estabelece a consciência que permite que a identidade do Eu posso se (re) inventar. Porém, é necessário que esse jovem esteja inserido em uma sociedade que possibilite questionar os lugares dos sujeitos, a cultura e as imposições. Estar num ambiente não fértil a esses questionamentos e portanto impróprio para a construção da identidade do eu, nega a esse sujeito o reconhecimento de si, de sua identidade e o despotencializa. Para Habermas (1990), o desenvolvimento moral é parte do desenvolvimento da personalidade, o qual, por sua vez, é decisivo para a identidade do Eu.

A formação de uma identidade do Eu supõe valorações que se inserem em uma compreensão de si que envolve uma apropriação de sua história pessoal, vista então no contexto das tradições culturais que a constituíram. Essa compreensão de si significa não somente o modo como uma pessoa se descreve, mas também como ela desejaria ser. O Eu ideal, com os valores éticos e morais incorporados ao longo de seu desenvolvimento, constitui um componente integrante da identidade do Eu. O desenvolvimento da identidade do Eu se dá em direção a uma crescente autonomia, o que significa que o Eu, conseguindo cada vez mais resolver problemas com sucesso, torna-se

progressivamente mais independente em relação às determinações sociais, culturais, parcialmente interiorizadas, e aos seus próprios impulsos. (GONÇALVES. 2004, p.79)

A verdadeira emancipação requer consciência e consciência é só pode ser concretizada com a como práxis. Logo, só se pode pensar em emancipação quando se possibilita a construção da identidade do Eu.

Outrossim, vale sempre lembrar que identidades são processos vivos, relacionais, dialéticos e se metamorfoseiam-se no tempo e portanto não são definitivos, congelados ou imunes à mutação. Sempre existirá a possibilidade de superação do que se é imposto, chegando a fragmentos e lapsos de emancipação.

A escola é, portanto, uma potência a ser compreendida e considerada no quesito construção de identidade, seja de maneira positiva emancipando sujeitos, tornando-os participes do meio social de forma ativa, pensante e crítica, possibilitando o escape de sua condição social ou econômica inicial ou negativamente, reforçando estereótipos, relações de poder e subserviência e/ou acomodação. Na escola, são vivenciadas a maioria das experiências pessoais da juventude. É um lugar onde se apresentam as novas formas de viver e conviver, figuras de autoridade, relações interpessoais, são apresentadas novas histórias, novos olhares, novas trocas com o outro e com o mundo e provoca inúmeros estímulos de caráter cognitivo, psíquico, emocional e intelectual. Não olhar para a escola e seu papel no contexto identitário, sobretudo nos estudos sobre juventudes seria um equívoco e deixaria lacunas em qualquer pesquisa que versasse sobre o tema.

5 ESCOLA: REFLEXÕES DE ONTEM E DE HOJE

5.1 Educação pra quê? A dualidade do ensino: escola para pobres e para a elite

Ao refletirmos sobre educação, provavelmente não encontraremos pessoas que se oponham a ideia de educar. Criou-se ao longo da história recente uma ideia de que a educação é algo importante na vida das pessoas, seja para ascender socialmente, para não deixar-se enganar num mundo repleto de armadilhas ou para alcançar o poder, seja lá como ele estiver fundamentado.

Na história antiga de educação, já havia a separação entre as classes. Às classes dominantes, a educação era pensada para homens livres e os demais, ou eram escravos ou eram serviçais e artesãos que adquiriam o conhecimento por meio das corporações de ofício onde a formação se dava pelo trabalho. Apenas com o advento da Revolução Industrial a educação pôde ser enxergada enquanto possibilidade para mais pessoas. A ideia de educar, mesmo com intencionalidades distintas, sempre se mostrou necessária para o caminhar da sociedade. O fato hoje é, que se por um lado a sociedade caminha para processos de evolução tecnológica, cognitiva e intelectual, por outro, aprofunda os já acentuados abismos sociais.

Essa cisão histórica entre educação e trabalho é muito bem apresentada por Saviani (2007):

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas

pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p.155)

Já na antiguidade, na origem da escola enquanto instituição essa diferença marcada fomentava os passos que guiariam a formação da sociedade. A divisão entre escola/educação e trabalho e posteriormente entre educar para pensar e educar para produzir, parece uma dicotomia ainda hoje não superada. O modo de produção capitalista exigiu da instituição escola novos desafios.

Se trouxermos essa discussão para os dias de hoje, num rápido olhar, podemos perceber as diferenças entre as instituições de ensino privado e público, por exemplo. Várias nuances poderiam ser exploradas nesse sentido, mas o que se mostra mais importante para a análise, são as narrativas ainda hoje reproduzidas sobre o tema. Se por um lado há defensores de uma escola militarizada, autoritária e impositiva, que promovam a construção de um sujeito domesticado, produtivo e padronizado (esses geralmente ocuparão postos de trabalho de maior subserviência), por outro há movimentos que valorizam a subjetividade, o conhecimento enquanto apropriação e o educar enquanto processo vivo e dialético.

Pode-se dizer sem medo de errar que a educação anda de mãos dadas com a dinâmica social. É impossível desvincular a sociedade que observamos hoje das ideologias educacionais de ontem, assim como é certo que as políticas educacionais de hoje fundamentam a dinâmica social do futuro.

A educação como processo pedagógico sistematizado de intervenção na dinâmica da vida social, é considerada hoje objeto priorizado de estudos científicos com vistas à definição de

políticas estratégicas para o desenvolvimento integral das sociedades. Ela é entendida como medição básica da vida social de todas as comunidades humanas. Essa reavaliação, que levou à sua valorização, não pode, no entanto, fundar-se apenas na sua operacionalidade para a eficácia funcional do sistema socioeconômico, como muitas vezes tendem a vê-la organizações oficiais, grandes economistas e outros especialistas que focam a questão sob a perspectiva da teoria do capital humano. (SEVERINO, 2003, p. 65)

O ato de educar nunca se fez tão potente e decisivo quanto na atualidade. Em tempos de maior acesso à comunicação, principalmente por meio de redes sociais e outros meios eletrônicos, o ato de comunicar atinge direta e indiretamente um número muito maior de pessoas. Se antes era necessário começar formando-se uma base física que estivesse disposta a seguir e escutar um interlocutor, hoje; num simples disparo por meio eletrônico, são atingidas inúmeras pessoas. Cenários são criados e/ou destruídos num curto período de tempo. Um sujeito sem ferramentas para fazer uma breve leitura social, histórica e material da realidade, vira alvo fácil para manobras em massa dos poderes vigentes.

Nesse sentido, Paulo Freire nunca foi tão atual (talvez por isso seja hoje tão atacado por setores pouco democráticos da sociedade). Educar exige a consciência do inacabamento. Não conversa com ideias rasas, aligeiradas e totalitárias. É preciso saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção (Freire, 2020). Além de competências técnicas desenvolvidas ao longo dos tempos, é necessário compreender os sujeitos já são sujeitos antes de chegarem às salas de aula. São complexos, históricos, invadidos por culturas, por realidades e subjetividades e ao considerar ou desconsiderar esse cenário, inevitavelmente está se fazendo uma escolha ideológica que influenciará diretamente a construção da sociedade.

A opção por uma postura impositiva de educação, ao que Paulo Freire denomina educação bancária, o processo educativo, o compartilhamento do conhecimento supre uma razão de ser bastante clara: a de manutenção das relações de poder e subserviência. Todavia, essa mesma educação bancária

descrita por Freire na década de sessenta, hoje se traveste de uma maneira muito mais complexa, por vezes lida como libertadora. A falácia emancipadora por ser observada quando discursos liberais vendem a ideia de protagonismo e meritocracia de forma igualitária, desconsiderando por completo as diferentes realidades históricas e materiais das juventudes brasileiras. Esse tema será explorado nos capítulos de análise dos documentos que fomentam a educação em tempo integral de ensino médio no estado de São Paulo e nos materiais que subsidiam as disciplinas de Projeto de Vida.

Ao afastar-se de suas obrigações constitucionais com a educação, por exemplo, o estado brasileiro, abre, intencionalmente, portas para interferências de interesses privados na área da educação. Movimentos organizados, instituições particulares e grandes bancos atuam de maneira estratégica e decisiva dentro do cenário educacional.

A visão defendida nesse trabalho não é a exclusão total dos interesses econômicos ou a negação da realidade que se apresenta. Não que esses fatores não poderiam ser revistos, todavia a crítica se dá a um modelo de escola e educação que se pauta exclusivamente para o mercado, ou para sermos mais preciso no capital. A escola não pode servir enquanto mera formadora de mão de obra, mais ou menos especializada a depender do período histórico. Entende-se que a escola deve ser potência geradora de conhecimento necessário ao convívio, à inclusão e ao bem estar social. Uma ideia de escola que se pretende a excluir, formatar ou manter as mazelas sociais, está a serviço de uma parcela muito minoritária, à quem interessa a manutenção do *status quo*.

O controle direto e mais estrito da formação fundamental e profissionalizante é um dos grandes objetivos dos meios econômicos. Essa formação não somente vai determinar o nível de eficácia econômica e o dinamismo da inovação como vai fornecer um mercado muito promissor às empresas. A educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é apenas um *input* em uma função de produção, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica. Por essa razão, é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria. Como dizia seu costureiro à-

propos o ex-ministro francês da Educação Claude Allègre, o ensino é “o grande mercado do próximo século”. (LAVAL, 2019, p. 30).

Essa sujeição da escola ao mercado acontece da mesma forma como acontece com outras formas de atividades e instituições quando ancoradas exclusivamente numa lógica capital. Nesse sentido, mercado fornecedor e consumidor se retroalimentam minando a ideia de educação que busca a emancipação.

À esses jovens restam os ideários identitários neoliberais como o único jeito de se reconhecer, de sonhar em obter sucesso. Isto, por si, se mostra como uma política de identidade regulatória, colonizadora, que impõe uma identidade pressuposta.

A divisão por classes sociais ficam ainda mais evidenciadas em narrativas e práticas educacionais ofertados à crianças e adolescentes de famílias de diferentes faixas econômicas. Se por um lado o estado e muitas forças econômicas defendem uma educação essencialmente conteudista, autoritária e algumas vezes até militarizada a fim de domesticar corpos e mentes de sujeitos marginalizados (fruto das próprias políticas de estado) a fim de salva-los da ignorância de si mesmos, de formas mais ou menos explicitadas, por outro, faixas da população com maior poder aquisitivo, tende a entender a educação de seus filhos como um caminho processual, diversificado, com espaço, tempo e possibilidades de construção. Não é difícil, por exemplo, achar nos grandes centros econômicos escolas mais humanizadas ou de correntes que respeitem o sujeito em suas diferenças.

5.2 A escola e o trabalho, uma equação necessária.

Como discutido até aqui, a cisão entre escola e trabalho é historicamente percebida e estudada por especialistas. A educação para o trabalho, todavia, caminhou e foi se modificando conforme as novas diretrizes de um mercado

econômico, tecnológico e globalizado. Se antes a necessidade dos meios de produção e do mercado era a capacidade braçal, a força física do trabalho, hoje a demanda é pela capacidade cognitiva desses trabalhadores. Como anuncia Lazzarato (2010) o trabalhador necessitava, sobretudo, de um corpo treinado no detalhe, o principal requisito para um operário seria ter uma memória corporal, uma vez que o trabalho era sistematizado em operações simples e distribuída entre os trabalhadores.

Hoje a onda neoliberal que invadiu nossa sociedade gerou a ideia e a prática da concorrência, que atravessa toda a vida cotidiana. Essa concorrência não é só compartilhada entre instituições, transbordando para as relações individuais, em experiência e subjetividades dos indivíduos. A competição instalada não pode ter a autoria reconhecida por um megaconglomerado empresarial, pois já está embutida nos sujeitos bem como a produção de novos conhecimentos e tecnologias.

Mesmo quando alguém desenvolve, aparentemente sozinho, um produto ou uma ideia, isso só foi possível por esse sujeito estar inserido nas redes de cooperação. A invenção, ou aquilo que frequentemente é chamado de inovação, não é produzida apenas dentro da empresa. É fruto de intensas trocas sociais, de um intelecto coletivo. A invenção de uma sociedade, é da multidão de indivíduos singulares que cooperam entre si. (SARAIVA, 2014, p.147).

Nessa lógica neoliberal dialética entre mercado consumidor e mercado produtivo, a escola tem papel crucial. Não se trata mais de formatar minimamente uma mão de obra minimamente qualificada tecnicamente, nem de um movimento biopolítico (FOUCAULT, 2020) para docilizar os sujeitos à fim de estruturar uma sociedade nacionalista. Hoje a escola pode ser entendida para muitos como motor cognitivo para a sustentação e crescimento de um sistema capitalista que afastando o estado das tomadas de decisões, ou melhor, alinhando o estado às tomadas de decisões, promove um novo jeito de trabalhar e portanto, um novo modelo de exploração e de exclusão.

O trabalho imaterial rompe com os limites rígidos espaço-temporais do trabalho industrial. Ao enfatizar as atividades intelectuais e linguísticas, ele já não pode ser contido no interior de instituições, nem restrito a um expediente. Nessa modalidade de trabalho, frequentemente, a vigilância dos corpos é substituída por um sistema de metas. Se crescem os espaços de liberdade em relação a escolhas de horários e formas de organizar o trabalho, cresce o endividamento do trabalhador com seu empregador e consigo mesmo. As metas, em geral, exigem dedicação extrema dos funcionários das empresas, consumindo, muitas vezes, parcelas de suas vidas maiores do que aquelas dedicadas ao trabalho industrial (Lazzarato; Negri, 2001). Esse trabalhador frequentemente não tem horário fixo, nem mesmo um lugar preestabelecido de trabalho, e, quando tem, costuma continuar seu trabalho fora da empresa. Segue criando e tendo ideias, mesmo em seus momentos de lazer. Existe a tendência de esse tipo de trabalho tomar todo tempo da vida. (SARAIVA, 2014, p.147).

A vida então, corre o risco de ser sintetizada em trabalho e consumo, em metas e anseios criados pelo capital. Estaríamos todos trabalhando, o tempo todo, de uma forma cada vez menos institucionalizada e formal, onde todas as ações em última análise se voltam aos interesses de outrem. O trabalho parece perde a essência eminentemente humana de transformação material e psíquica da realidade e começa a operar num lugar de acomodação e subserviência ao que está posto.

Como muito bem colocado por Frigotto e Ciavatta (2003), as palavras ou vocabulários que usamos para nomear as coisas ou os fatos e acontecimentos não são inocentes. Toda a construção de uma narrativa é atravessada por uma intencionalidade e mesmo que científica, é também ideológica. Não por outro motivo, termos como empreendedorismo, flexibilização, globalização, meritocracia e inteligência socioemocional são frequentemente encontrados nos materiais didáticos que subsidiam os currículos escolares hoje. Esses termos frequentemente escutados, aparentemente sem uma origem definida, sustentam ideais neoliberais que enxergam o sujeito como responsável por si e por seu sucesso ou fracasso. Por outro lado, parecem estar ausentes ou mal empregados termos como luta, classes, desigualdade e exploração.

Enganam-se os que acham que a educação hoje no Brasil está à deriva ou carente de rumo ou planejamento. Se olharmos a educação enquanto força e ferramenta de construção de uma sociedade que é capaz de tornar-se um ser político, crítico e que consiga pensar e extrapolar a própria realidade bem como a realidade coletiva, certamente precisaríamos realinhar e repensar muitos conceitos, práticas e políticas, todavia, se compararmos o modelo educacional que está sendo desenvolvido nos dias atuais, ele está completamente alinhado e balizando preceitos de um mundo neoliberal, que preza pela tecnicidade, rapidez, pouco espaço para um pensamento crítico, com olhares e sonhos pautados pelo capital, na formação de um sujeito flexível, adaptável e que é treinado para pensar e perceber o mundo de maneira solitária, competitiva, sem espaço para o coletivo e o social. Os módulos de projetos de vida trabalhados no Ensino Médio deixam clara a inclinação para o pensar na gestão de si mesmo, na carreira, nos desafios, nas metas e nas responsabilidades por alcança-las.

Esse mercado para o qual são preparados os estudantes do ensino médio hoje, conta com cada vez menos oportunidades formais, cada vez menos segurança social e econômica. A informalidade travestida de empreendedorismo ganha cada vez mais espaço, o sujeito que ocupa subempregos agora é romanticamente chamado de profissional liberal. A qualificação e o Ensino Superior que ainda são vistos como possibilidade de ascensão social, por si só já muitas vezes, não garante nem formação adequada e crítica nem vagas de emprego, mas fomenta um outro mercado, o mercado de ensino superior privado que se desenha cada vez mais em moldes de uma educação aligeirada, tecnicista e EAD conforme portaria 2.117/2019 do Ministério da Educação, em seu artigo 2º:

As IES (Instituições de Ensino Superior) poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso. (D.O.U 11/12/2019, P.131)

Ademais um dos principais objetivos das IES, especificamente das privadas, é a extração máxima de lucro, que em muitos casos, sacrifica as condições do trabalho e a qualidade do ensino ofertado (NUNES; NEIRA, 2014; SEVERINO, 2009; SGUISSARDI, 2015). Segundo os dados do INEP de 2015, as IES privadas correspondem a 88% das IES do Brasil. A qualificação em uma IES como requisito muitas vezes mínimo para adentrar num mercado de trabalho, mesmo que em vagas mal remuneradas parece casar perfeitamente com o discurso que joga para o sujeito a necessidade de formação e o responsabiliza pelo seu sucesso ou insucesso. A equação resolve dois problemas de uma vez: fomenta o crescimento das instituições de ensino superior no país, atraindo um mercado consumidor que não tem acesso à universidade pública e por outro lado, qualifica aos moldes do mercado de trabalho profissionais técnicos e capazes de atenderem às necessidades de um modelo neoliberal de negócios.

6 O PROGRAMA PEI O PROJETO DE VIDA E A ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

6.1 Considerações Metodológicas sobre a pesquisa

Esse capítulo apresenta ao leitor, após discussão prévia dos conceitos de juventudes, identidades, educação e escola, os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa bem como os dados resultantes desse processo. Nele serão apontadas as técnicas próprias da pesquisas em ciências humanas que foram empregadas para responder às perguntas do pesquisador. Vale lembrar que no paradigma da pesquisa qualitativa cabe ao pesquisador, o papel de investigador crítico, uma vez que é ele quem debruça-se sobre os documentos, normativas, materiais didáticos e legislações.

[...] procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas (ALVES-MAZZOTTI e GEVANDSZNAJDER, 2001,p.139)

Bogdan e Biklen (1994) afirmam ainda, que o pesquisador constitui-se em instrumento principal para o entendimento de determinada realidade ou contexto que se deseja aprofundar, pois é à partir de seus olhos de sua formação enquanto sujeito social, que ele se utiliza das técnicas de pesquisa para desenvolver seu trabalho.

Outrossim, o método científico que é um conjunto de passos claramente determinados é imprescindível para a construção do conhecimento acadêmico, por conseguinte o trabalho aqui apresentado, pretende-se a causar reflexões, inquietações e a propositura de novos objetos de investigação, contruindo para o desenvolvimento científico e crítico da educação no país.

6.1.2 Método

Enquanto o método está relacionado ao caráter epistemológico e filosófico da pesquisa, à metodologia se emprega o caráter dos procedimentos operacionais da pesquisa documental exploratória. Nesse sentido pode-se dizer que o método utilizado na pesquisa para compreender e analisar os documentos utilizados na pesquisa se aproxima aos preceitos da Teoria Crítica, da escola de Frankfurt de inspiração Marxista (ALVES-MAZZOTTI e GEVANDSZNAJDER, 2001) por ter caráter emancipatório, procurando a superação da dicotomia entre saber e agir, sujeito e objeto, ciência e sociedade.

Além do mais a Teoria Crítica compreende os fenômenos em sua totalidade, afastando-se portanto de um viés positivista de ciência, criticada por Adorno (1983) por levar demasiadamente em conta o procedimento, que poderiam levar à falsas sínteses e ideias totalizantes.

Um método catártico, que não tivesse sua medida na eficiência da adaptação e no sucesso econômico, deveria almejar trazer as pessoas à consciência da infelicidade, tanto da universal quanto da individual, inseparável daquela, tirando-lhes as satisfações ilusórias em função das quais a ordem execrável se perpetua nelas, como se esta já não as tivesse suficientemente em seu poder desde fora. (ADORNO, 1992, p. 53)

Habermas (1983) também analisa a oposição entre o positivismo e a teoria crítica nas ciências humanas. Para o autor, expoente da Escola de Frankfurt, o objetivo da ciência se dá para além de formulações de teorias e deve ter foco na emancipação dos sujeitos. Além do mais, ciência e sociedade formam um sistema global, onde sujeito e objeto são elementos integrados e co-participes do processo e o julgamento, ou seja, o afastamento da neutralidade, é um valor considerado essencial à pesquisa.

Desse modo a observação e análise dos documentos e matérias que subsidiam a pesquisa sempre estão impregnados de teoria, de uma observação que extrapola a análise literal, apontando sempre que possível para um caráter emancipatório. Outrossim, o entendimento é de que o conhecimento produzido é fruto de uma materialidade histórica, de uma relação dialética e tem

compromisso em apontar transformações que reflitam em autonomia, liberdade e emancipação.

6.1.3 Metodologia

Já a metodologia anuncia que trata-se de uma pesquisa qualitativa, feita através da análise dos documentos, típica das pesquisas nas ciências sociais e busca compreender uma realidade rica e diversa. Segundo Minayo (2016) o conceito de metodologia de pesquisa é:

O caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas. Dizia Lenin (1965) que “o método é a alma da teoria”. [...] Na verdade, a metodologia é muito mais do que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. (MINAYO, 2016 p.14-15)

Pode-se entender a pesquisa dividida em duas partes principais: a primeira, já apresentada, versa sobre um levantamento de tudo o que já foi publicado sobre o tema, num recorte temporal e com descritores que visam construir um cenário específico de entendimento, possibilitando ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002). Conhecidos aspectos já estudados dentro do campo de conhecimento, partiu-se para a pesquisa documental, com análise dos documentos selecionados, de modo a possibilitar aprofundamentos sobre como está estruturado o pensamento e as políticas para a educação do Ensino Médio de Tempo Integral e o Módulo Projeto de Vida no estado de São Paulo.

Entende-se por pesquisa a atividade da ciência que busca através de seu questionamento sobre a realidade um entendimento maior do que o normalmente observado. Nesse sentido, um objeto de pesquisa bem como as hipóteses dele levantadas, primeiramente foi algo vivenciado na realidade da vida dos sujeitos que de alguma maneira causou dúvidas, problemas ou reflexões ao ponto de ser trazido à luz da ciência para ser investigado.

Uma pesquisa tem como objetivo aclarar à respeito do objeto de sua investigação, levantando questões, hipóteses e problemas e organizá-los de forma a promover uma leitura mais clara e aprofundada de determinada realidade. Todavia, vale lembrar que nenhuma pesquisa, por melhor ou mais modernas metodologias e técnicas que utilize é capaz de dar conta e esgotar de maneira integral e definitiva algum assunto.

Ditas as principais características de uma pesquisa qualitativa em suas particularidades, limitações e potências, anunciam-se os processos utilizados nessa pesquisa à fim de produzir conhecimento sobre o Ensino Médio do estado de SP e sua relação com a construção de identidade de seus alunos.

Como descrito anteriormente, foram identificados os documentos que dão base ao PEI do estado de São Paulo, e os materiais didáticos que são utilizados por alunos e professores no módulo PV. Sobre a análise desses documentos vale salientar que segundo Phillips (1974), permite conhecer com maior profundidade aspectos subjacentes à proposta de educação para SP, uma vez que documentos são "(...) quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano" (PHILLIPS, 1974).

O corpo documental selecionado após leitura prévia e investigativa dos conteúdos dos documentos e materiais para aprofundamento de análise, crítica e estruturação dos dados são os seguintes:

- a) Diretrizes do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI) - 2014
- b) Informações Básicas do Programa de Ensino Integral de São Paulo – 2014
- c) Lei Complementar 1191, de 2012 que dispõe sobre o PEI em escolas públicas estaduais de São Paulo.

- d) Plano Estratégico 2019-2022 Educação para o Século XXI – Governo do Estado de São Paulo 2019 – Secretaria de Educação.
- e) Currículo Paulista – Projeto de Vida (Habilidades Essenciais de Projeto de Vida - 2021)
- f) Caderno do Aluno – Projeto de Vida 1º Ano EM – Introdutório – 2021
- g) Caderno do Aluno – Projeto de Vida 2º Ano EM - 2021
- h) Caderno do Aluno – Projeto de Vida 3º Ano EM - 2021
- i) Caderno do Professor – Projeto de Vida 1º ano EM - 2021
- j) Caderno do Professor – Projeto de Vida 2º ano EM - 2021
- k) Caderno do Professor – Projeto de Vida 3º ano EM - 2021

Portanto, a análise de documentos tem duas principais frentes de investigação. A primeira delas é a análise dos documentos do PEI, e a lei que dispõe sobre o tema bem como as Informações Básicas do Ensino de Tempo Integral do Estado de São Paulo. A análise desses documentos é primordial pois foi a partir desse PEI que o módulo PV foi introduzido no estado, se espalhando para a rede ao longo dos anos. Logo, foi preciso compreender quais os fundamentos da implementação desse modelo de educação, suas perspectivas e pretensões. A segunda frente de análise se dá no material didático do Projeto de Vida, ou seja, os cadernos dos professores e os últimos cadernos dos alunos do 1º, 2º e 3º ano de Ensino Médio da rede estadual paulista.

O quadro abaixo relaciona de maneira gráfica e simplificada os documentos e os aspectos analisados em cada um deles.

Tabela 1- Relação dos documentos analisados

Tipo de Documento	Documento Analisado	Aspectos Analisados
Documento relativo ao PEI	a) Diretrizes do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI) - 2014	Texto Completo
Documento relativo ao PEI	b) Informações Básicas do Programa de Ensino Integral (PEI) - 2014	Texto Completo
Documento relativo ao PEI	c) Lei Complementar 1191, de 2012 que dispõe sobre o PEI em escolas públicas estaduais de São Paulo.	Artigo 4º Artigo 5º Artigo 6º
Plano Estratégico 2019-2022	d) Governo do Estado de São Paulo – Secretaria de Educação – 2019.	Texto Completo
Documento relativo ao PV	e) Currículo Paulista – Projeto de Vida (Habilidades Essenciais de Projeto de Vida - 2021)	Texto Completo
Documento relativo ao PV	f) Caderno do Aluno – Projeto de Vida	Texto Completo

	1º Ano EM – Introdutório - 2021	
Documento relativo ao PV	g) Caderno do Aluno – Projeto de Vida 2º Ano EM - 2021	Texto Completo
Documento relativo ao PV	h) Caderno do Aluno – Projeto de Vida 3º Ano EM - 2021	Texto Completo
Documento relativo ao PV	i) Caderno do Professor – Projeto de Vida 1º ano EM – 2021	Texto Completo
Documento relativo ao PV	j) Caderno do Professor – Projeto de Vida 2º ano EM - 2021	Texto Completo
Documento relativo ao PV	k) Caderno do Professor – Projeto de Vida 3º ano EM - 2021	Texto Completo

Fonte: Elaborado pelo autor

6.2 Processo de construção dos dados

A construção dos dados para a análise é um processo bastante rico para o pesquisador uma vez que treina o olhar e a leitura dos materiais a serem analisados de maneira a perceber o que está sendo explicitamente dito, o que está escrito nas entrelinhas. Certamente nesse processo, emergem processos de generalização, que no campo da ciência é resultado essencial para se entender determinado fenômeno. Bardin (1977) nos dá pistas de como olhar, explorar, sistematizar e analisar o material que suporta a pesquisa nas humanidades e nesse trabalho será utilizada como ponto de partida para compreender os documentos selecionados.

Há de se reafirmar e esclarecer o motivo da seleção dos documentos para o processo de análise à priori ancorado na regra de pertinência e homogeneidade de Bardin. Muito material poderia ser trazido como possibilidade de investigação que poderia ser conduzida de diferentes óticas com enfoques distintos, todavia após uma leitura geral de diversos materiais que de alguma maneira estavam ligados ao Programa de Ensino Integral e ao Projeto de Vida, optou-se por selecionar os documentos basilares (legislação, material didático e publicitário) que sintetizam a cerne (inclusive legal) de como foi estruturada a lógica de pensamento e intencionalidade sobre o Ensino Médio paulista e que efetivamente subsidiassem o pesquisador em seu problema de pesquisa.

No trabalho de desvelar os conteúdos dos materiais selecionados, buscou-se entender a intensidade, frequência, expressões e intencionalidades presentes nos textos, nesse sentido à de se concordar com Bardin:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A Intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN, 1977, p. 38)

Para tanto, foi realizada o que Bardin (1977) chama de leitura flutuante, que consiste em um processo intuitivo, aberto a todas as ideias, reflexões e

hipóteses provisórias. É preciso lembrar que essa leitura não é, naturalmente, uma leitura neutra. O pesquisador empresta de sua subjetividade, sua história de vida e construção enquanto sujeito, apoiando-se consciente e/ou ideologicamente aos seus referenciais teóricos à fim de ir construindo as categorias de análise, que não são definidas antecipadamente e se constroem durante o processo exploratório dos dados. As categorias não são engessadas, visto que os dados podem estar em mais de uma categoria ao mesmo tempo uma vez que esse é um processo vivo, dialético e relacional.

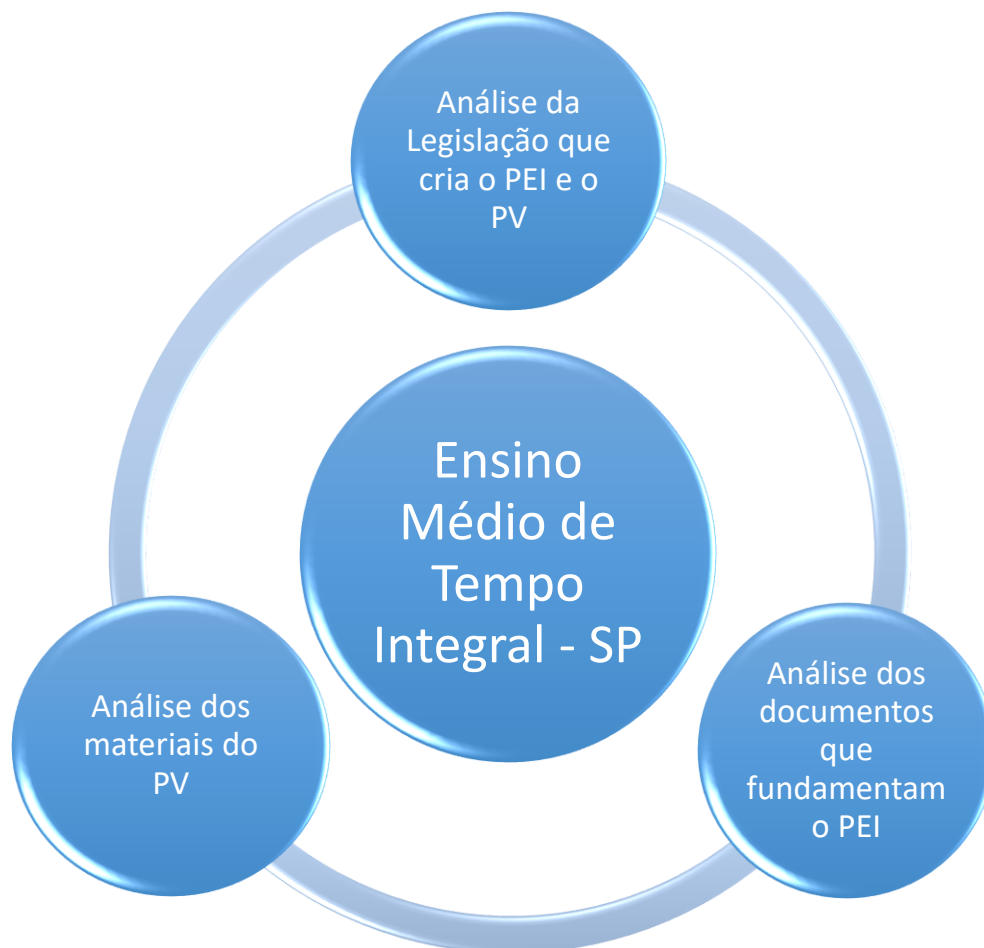
No caso de análise de mensagens políticas, palavras tais como liberdade, ordem, progresso, democracia, sociedade... têm necessidade de contexto para serem compreendidas em seu verdadeiro significado (BARDIN, 1977, p.107)

Por tratar-se de uma análise de conteúdos de documentos e materiais desenvolvidos pelo estado, as diretrizes e direcionamentos destes são essencialmente marcas de como são pensados temas como educação, juventudes, sociedade e mercado de trabalho. Para não correr-se o risco de realizar uma análise positivista, o olhar crítico lançado sobre o material após leitura e aprofundamentos teóricos é essencial para compreensão da realidade. O termo “narrativa” nunca foi tão utilizado como nos dias atuais, podendo ser empregados de diferentes formas e com intencionalidades muito distintas, todavia, não se deve afastar a materialidade que se apresentam no campo educacional, social, político e econômico nas análises.

Após leitura de todo o material selecionado, por entender que existe uma unidade em todo o material, diretamente interligando e capilarizado nas diretrizes do PEI, sua legislação através da Lei Complementar 1191, de 2012, as Informações Básicas que o norteiam juntamente com o Plano Estratégico 2019-2021 esses documentos serão analisados em conjunto. Entendeu-se após a formulação das hipóteses que esses documentos se inter-relacionam e se complementam. Assim também serão analisados os materiais referentes ao Projeto de Vida, por seguirem a mesma unidade e continuidade em sua construção.

Graficamente, pode-se entender a análise do conteúdo dos documentos da seguinte forma:

Figura 1: Documentos Analisados



Fonte: Elaborado pelo autor

Considerou-se os termos mais utilizados após aprofundada leitura do material. Tais termos foram aglutinados por semelhança ou contraposição, ajudando a criar uma essência lógica e intencionalidade que subsidiaram o entendimento do pesquisador à cerca do conteúdo descrito nesses materiais. Esses conteúdos se articulam e apontam diretamente a estruturação de uma realidade. Portanto, foi nesse jogo ou quebra-cabeça entre o dito e o não dito explicitamente, os apontamentos, as contradições, as ideias e os direcionamentos que o pesquisador construiu as categorias e subcategorias de análise.

São categorias e subcategorias de análise:

Tabela 2: Categorias e Subcategorias de Análise

<p>Mudanças e Inovações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inovação do Ensino Médio • Currículo Diversificado – Foco no mercado • Gestão, Desempenho e Objetivos estratégicos • Mensuração de Resultados
<p>Protagonismo e Autonomia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação ativa na vida acadêmica • Habilidades e Competências Socioemocionais • Psicologização dos Sujeitos e das Relações • Competências para o Mercado
<p>Projeto de Vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autogestão • Romantização da Materialidade

Fonte: Elaborado pelo autor

6.3 ANÁLISE DOS DADOS – Mudanças e Inovações

O conceito de novidade e de mudanças são muito explorados na modernidade como sinônimo de algo positivo, numa ideia de um mundo globalizado que caminha convicto deixando para trás o antigo, o ultrapassado e alguns conceitos basilares de sociedade e trabalho, e se reconstrói, moderno e atualizado. Entretanto, deve-se ter um olhar atento e crítico, pois não

necessariamente o que está se colocando enquanto novo ou moderno é superior qualitativamente ao que já estava posto. Há de se considerar as mudanças sobre uma ótica neoliberal e capitalista, uma vez que é essa a lógica à qual estamos inseridos. Desse modo, questiona-se a qual novidade, qual mudança e qual lógica de modernização atende a esses princípios? A priori, se seguirmos numa tônica neoliberal, as mudanças resultam em menor responsabilização e suporte por parte do estado, colocando os sujeitos sociais enquanto responsáveis por si só de suas conquistas e de sua inserção social. Por outro lado, se a mudança é fundamentada numa lógica capitalista, de maneira simplificada, pode-se pensar em diminuição de custos e aumento de lucros, além de preparação de mão-de-obra para processos de produção cada vez mais complexos e distintos. Como então, estão sendo pensados esses processos de mudança e inovação no campo educacional numa sociedade neoliberal com foco no capital?

6.3.1 Inovação do Ensino Médio

A lei complementar 1191 de 2012, dispõe sobre o Programa de Ensino Integral do estado de São Paulo e anuncia as diretrizes que vão nortear o desenvolvimento desse programa. Em seu artigo 4º, inciso V, nos apresenta o caráter interdisciplinar no currículo, alinhado posteriormente com o módulo Projeto de Vida “organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar, em sua respectiva área de conhecimento, de acordo com o Plano de Ação”.

Já o artigo 5º nos apresenta as atribuições específicas do professor responsável pela Sala/Ambiente de Leitura das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral:

Artigo 5º - São atribuições específicas do professor responsável pela Sala/Ambiente de Leitura das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral:

I - elaborar, anualmente, o seu programa de ação com os objetivos, **metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos**;

II - organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação estabelecido;

III - ; incentivar e apoiar as atividades de protagonismo e empreendedorismo juvenis

IV - cumprir, obrigatoriamente, a totalidade das horas de trabalho pedagógico coletivo e individual, no recinto da escola;

V - participar das reuniões de trabalho pedagógico coletivo realizadas na escola, a fim de **promover sua própria integração e articulação com as atividades dos demais professores em sala de aula;**

VI - participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na escola e de cursos de formação continuada;

VII - atuar em atividades de tutoria aos alunos, de acordo com o plano de ação da Escola e com os projetos de vida dos alunos;

VIII - propor indicadores que possibilitem à equipe escolar avaliar o impacto, nos resultados da aprendizagem, das atividades desenvolvidas na Sala/Ambiente de Leitura, no âmbito escolar;

IX - acompanhar, avaliar e sistematizar as práticas educacionais, estudos, consultas e pesquisas, no âmbito da Sala/ Ambiente de Leitura;

X - atuar em atividades de orientação e apoio aos alunos, para utilização de **recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação** nas áreas de pesquisa e produção de materiais em mídias digitais;

XI - subsidiar e orientar programas de preservação e organização da memória da escola e da história local, articulados com o plano de ação da escola e com os programas de ação dos docentes;

XII - incentivar a visitação participativa dos professores da escola à Sala/Ambiente de Leitura, para utilização em atividades pedagógicas;

XIII - promover e executar ações inovadoras, que incentivem a leitura e a construção de canais de acesso a universos culturais mais amplos;

XIV - coordenar, executar e supervisionar o funcionamento regular da Sala/Ambiente de Leitura, cuidando da organização e do controle patrimonial do acervo e das instalações;

XV - organizar, na escola, ambientes de leitura alternativos.
(SÃO PAULO, A.L 2012)

Nesse sentido, desde sua formalização legal por meio da Lei Complementar a ideia de metas e resultados a serem mensurados por indicadores numéricos de cumprimento de resultados nos processos educativos se mostram presentes enquanto políticas educacionais, assim como questões como protagonismo juvenil e empreendedorismo; termo que num cenário neoliberal tende a romantizar um cenário competitivo e com escassas políticas sociais, aproximando a escola de um mercado concorrencial (LAVAL, 2019).

Ademais aos professores são exigidas múltiplas competências, entre elas a de gestão e controle, inovação, domínio de recursos de comunicação midiáticos, o que nos faz pensar sobre o papel do profissional de educação nessa lógica educacional.

A SEDUC-SP também em seu documento que traz informações básicas sobre o EM de tempo integral, coloca como premissas básicas do modelo:

O novo modelo de Ensino Integral pressupõe **inovações em alguns componentes fundamentais da escola e do currículo**, tais como:

I - Jornada integral de alunos, com currículo integralizado, **matriz flexível e diversificada**;

II - Escola alinhada com a realidade do adolescente e do jovem, preparando os **alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação**;

III - Professores e demais educadores com atuação profissional diferenciada, e em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar, (SEDUC-SP, 2014, p.2)

Essa ideia de novo modelo portanto, é um discurso que atravessa desde a legislação até os documentos de implementação e materiais didáticos. Os termos “integralizado, flexível, diversificado e protagonista” são muito explorados e devem ser analisados dentro do contexto histórico em que os atores desse processo estão inseridos. Não se trata de negar um avanço nos moldes educacionais, repensando e aprimorando práticas ou modelos, todavia, não se parece nova a ideia da educação formal estar à serviço da sociedade e de seus sujeitos. A educação, aos olhos de Paulo Freire por exemplo, sempre se propôs em discutir a realidade da vida dos estudante, sempre foi flexível quando usa das diferentes realidades e regionalidade para se apropriar do conhecimento e sempre respeitou as juventudes em suas identidades de forma a torna-las protagonistas de suas próprias vidas.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles do professor e do aluno, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2020, p.83).

No mesmo caminho, Hooks (2013) ao discorrer sobre educação nos convida a questionar sobre as discussões práticas e o quanto elas são insuficientes para efetivar movimentos de inclusão na escola

Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. (HOOKS, 2013, p.51).

O quão a inovação realmente está presente no Ensino Médio? A teoria, a inovação e até mesmo a educação não são por si só libertadoras ou revolucionárias. Só cumprem essa função quando o entendimento e a práxis estão voltadas nesse sentido.

Ao aderirmos às práticas de um ideário individualista e performático, como sugerem os “Projetos de Vida”, a única inovação possível é a adequação aos novos meios de competir por trabalho, aumentando processos de sujeição e exploração de mão de obra. Esse ideário de inovação enquanto performance também pode ser observado pela formulação das métricas utilizadas e pelos parâmetros considerados para validar um bom processo educacional.

Inovar, flexibilizar ou criar protagonismo em termos educacionais são conceitos basilares nada novos e não devem ser revendidos com novos adereços que se pretendam exclusivamente à adequação para o mercado privado, nem como discurso globalista ou com falsas ideias de inclusão que acabam por propiciar um terreno fértil ao individualismo e à competitividade.

As desigualdades, que antes pareciam incrustadas na estrutura social, num sistema tido como injusto, mas relativamente estável e compreensível, agora se diversificam e se individualizam [...] Não somente a onda neoliberal destruiria as instituições e os atores da sociedade industrial como também impor um novo individualismo, fraturando as identidades coletivas e as solidariedades esfacelando a civilidade e o controle de si. (DUBET, 2020, p.9)

Na mesma toada de inovação e busca por novos olhares, além do discurso fomentar as políticas públicas educacionais também os estudantes são incentivados a esses novos modelos, outrossim, deve-se repensar como isso tem sido feito. A seguir, um esquema retirado do caderno do aluno do 2º ano do EM onde se é incentivado adaptar-se às novas configurações sociais e de mercado.

Figura 2: Processo de Adaptação



¹ Imagem inspirada no vídeo “Te atreves a sonhar?”, de Matti Hemni. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=i07qz_6Mk7g, acessado em 14/11/2019.

Fonte: SEDUC-SP – Caderno do Aluno 2º EM.

Há de se pensar que esses termos como “Zona de Conforto” e “Zona de Realização” parecem discursos liberais que tomam o conceito de Meritocracia enquanto lógica possível, desconsiderando as diferentes realidades materiais de um país em desenvolvimento com feridas históricas e discrepâncias econômicas abissais. Estaria confortável um jovem periférico em situação de vulnerabilidade com tendo que lidar muitas vezes com aspectos e discriminações racistas e com dificuldade para manter-se na escola? Talvez fosse mais interessante desenvolver discussões sobre as diferentes realidades, fortalecer identidades políticas e críticas e tornar o sistema desconfortável; não o jovem que nele está inserido.

6.3.2 Currículo Diversificado – Foco no Mercado

A diversificação do currículo aparece como grande aposta da SEDUC para se adequar aos novos tempos e às políticas de inovação da educação sempre fazendo ponte com a inserção no mercado de trabalho. Não se trata de negar a importância de estar inserido no mundo do trabalho. Entretanto, há de se considerar antes mesmo do discurso, o cenário, a materialidade que se apresenta. Há outras questões a serem pensadas e desenvolvidas para que a inserção no mundo do trabalho seja algo natural e não uma loteria de alta competição onde só o mais preparado, resiliente e emocionalmente forte sobreviva.

Feito esse apontamento, o que é apresentado como novo currículo é:

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).

Tendo a matriz curricular a seguinte configuração:

Figura 3: Matriz Curricular do Ensino Médio Integral

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aula				
			1ª	2ª	3ª	CH	
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	6	640	
		Educação Física	2	2	2	240	
		Arte	2	2	2	240	
	MATEMÁTICA	Matemática	5	5	6	640	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	2	3	2	280	
		Física	3	2	2	280	
		Biologia	2	2	3	280	
	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			29	29	31	3.560
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	240	
Disciplinas Eletivas		2	2	2	240		
Prática de Ciências		4	4	0	320		
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			8	8	4	800	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Orientação de Estudo	4	2	2	320		
	Projeto de Vida	2	2	0	160		
	Preparação Acadêmica	0	2	4	240		
	Mundo do Trabalho	0	0	2	80		
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			6	6	8	800	
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			43	43	43	5.160	

Fonte: SEDUC-SP: Informações básicas Ensino Integral

Parece muito interessante a ideia de se abrir dentro da educação formal espaços para a troca e construção coletiva, sendo de grande valia ter possibilidades de pensar para além do conteúdo ou como este se faz presente e de que forma o faz no cotidiano, assim como repensar as relações de trabalho e as questões políticas. Além de positivo o conceito de extrapolar o mero conteudismo, em tempos de tamanhas incertezas, aflições e incapacidade de filiação social que pode levar parte dos jovens à marginalidade (Castel, 1997), também seria uma oportunidade de repensar as pressões e os modelos ideais de juventude na modernidade. A questão portanto, se deve ao fato de que essa constante troca e reflexão sobre o cotidiano deve acontecer de maneira transversal e se fazer presente em todas as discussões, nas mais diferentes disciplinas e em todos os espaços, não apenas como base protocolar e/ou curricular. Ademais, a dúvida sobre o termo “Projeto de Vida” é algo que causa bastante incômodo quando analisado em sua intencionalidade. Seria mesmo

possível projetar uma vida? Em um projeto, seja ele qual for, necessariamente precisa-se conhecer para além das variantes controláveis ou internas, as variantes externas e não controláveis (Maslow, 1954). Isso posto, como projetar algo com o mínimo de concretude estando às margens de quaisquer decisões que impactam diretamente a vida de todos?

6.3.3 Gestão, Desempenho e Objetivos Estratégicos

Novamente a legislação que versa sobre o PEI já traz em seu texto a questão dos objetivos da implementação desse modelo de ensino que a todo momento refere-se a metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos.

Artigo 4º I - elaborar o seu Programa de Ação com os **objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;**

Artigo 6º I - Ensino Integral - **tem como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum**, nos termos da lei, podendo o Ensino Integral ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio; (ALESP, Lei complementar 1191,2012).

De fato deve ser traçado um plano estratégico dentro do ambiente escolar, que vise minimamente cumprir alguns objetivos a que se propõe a educação. A questão que gera reflexão, é o que exatamente se pretende alcançar enquanto meta e resultado e se o que resulta de um processo educacional pode ser mensurável de maneira positivista tal qual sugere os documentos analisados. Como por exemplo mensurar uma formação que permita a construção de uma identidade política? Nos termos do texto, a princípio as metas e resultados parecem focar questões de conteúdo e avaliação tradicional como provas e exames.

Para atingir os objetivos estratégicos os projetos prioritários acontecem em três principais frentes: aprendizagem, pessoas e gestão. Dentro da frente de aprendizagem criou-se a figura do “Inova Educação” que nada mais é essa possibilidade de oferecer um currículo mais flexível, ofertando disciplinas eletivas e o próprio módulo de PV.

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. A proposta é garantir que o estudante se desenvolva plenamente, tanto a partir de habilidades cognitivas quanto socioemocionais. Os dois grupos de habilidades combinados têm impacto na aprendizagem, na empregabilidade futura dos jovens, na redução das taxas de abandono e evasão e no clima escolar. O programa é uma forma de ampliar para toda a rede as experiências exitosas do Programa Ensino Integral (PEI) e do Escola de Tempo Integral (ETI), assim como as práticas bem sucedidas já implementadas por diversas escolas da rede em período parcial. (SEDUC -SP, Plano Estratégico, 2019 p. 23)

Os objetivos estratégicos portanto, parecem estar alicerçados na simples melhoria dos índices formais de mensuração de qualidade na educação. Nesse sentido, os conceitos de inovação coincidem somente com as ferramentas utilizadas para a gestão (de pessoas, da rede de ensino, dos sistemas de comunicação) e não no conteúdo, na didática ou nas proposituras em sala de aula. Novamente, não se nega a necessidade de modernização dessas ferramentas e nem a mensuração de dados sejam quais forem para a construção de um cenário mais realista, entretanto o que se propõe com esse estudo é

pensar para além dessas questões e vislumbrar as questões humanas, o conceito de educação adotado e as identidades que resultam desse processo.

6.3.4 Mensuração de Resultados

A ideia de mensurar resultados em educação precisa ser olhada com bastante critério. Não se trata de negar que indicadores sejam necessários para compreender alguns cenários e guiar certas decisões, todavia a mensuração por desempenho relacionado ao conteúdo tem seus limites no que diz respeito às premissas básicas de uma educação libertadora. Esses limites precisam ser compreendidos para não se cair na ideia de que um indicador de frequência ou de conteúdo, por exemplo, sejam capazes por si só de contribuir para a construção de uma visão ampliada de mundo de um aluno ou de uma turma.

A Lei 1191/2012 e os documentos que orientam o PEI trazem o tempo todo a questão de objetivos, metas e resultados a serem alcançados, porém o que se é posto como resultado a ser mensurado está restrito às avaliações formais das disciplinas e questões de frequência ou não da evasão escolar, reafirmando que o modelo de inovação está mais voltado para as ferramentas de controle e análise de dados e não o projeto educacional em si, sua intencionalidade e olhar crítico aos diferentes movimentos da sociedade. O que de fato está disponível nos documentos é o desejo de melhorar a pontuação no IDEB da rede estadual uma vez que entendem que a presença dos jovens na escola com bons índices nos exames de avaliação são suficientes para uma boa formação e garantem a inserção social desses sujeitos.

Os jovens que não concluem o Ensino Médio tendem a ter um futuro marcado por inserção precária no mercado de trabalho, baixos salários, desemprego, são propensos a terem mais problemas de saúde e podem se envolver com o tráfico de drogas e a criminalidade. Além disso, mantêm um ciclo vicioso de pobreza, que gera inúmeros desafios para famílias, bairros, comunidades e toda a sociedade. O abandono e a evasão escolar geram impactos negativos na produtividade, na inovação e na competitividade, assim como na vida política e no ambiente

social. Para reverter esse quadro, é necessário ofertar uma educação que faça sentido para os estudantes, a fim de engajá-los e prepará-los para a vida e o mercado de trabalho. Para formar cidadãos autônomos, competentes e solidários é preciso oferecer uma educação integral que desenvolva as competências para o século XXI. (SEDUC- SP, Plano Estratégico, 2019 p. 11).

A questão das identidades de colonizadas ou de subserviência resultantes desses processos ficam cada vez mais desenhada quando a única preocupação da escola enquanto instituição parece estar voltada para a inserção no mercado de trabalho. Não há de se negar a importância de, ao menos, todo e qualquer sujeito social possa garantir sua própria subsistência. O fato é que a escola parece ser utilizada, enquanto instituição do estado, como ferramenta para resolver por si só questões econômicas, sociais e estratégicas precarizadas por um estado neoliberal. Cabe ao estado ser o garantidor das possibilidades de uma existência digna, de promover políticas públicas geradoras de renda, emprego e inserção social. A escola por mais que tenha capacidade de ser protagonista nesse processo, não deve ser compreendida como único dispositivo de salvação, que dá ferramentas de interesse do mercado para que os estudantes se digladiem por uma oportunidade de trabalho e de renda.

Referendando o caráter positivista, que utiliza-se de uma lógica da sociedade privada para mensurar resultados dentro da área educacional, pode ser observado:

Artigo 4º - VIII - avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica no âmbito da Escola, em sua respectiva área de conhecimento.

Artigo 5º - São atribuições específicas do professor responsável pela Sala/Ambiente de Leitura das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral:

I - elaborar, anualmente, o seu programa de ação com os **objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;**

II - **organizar, planejar e executar** sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao **cumprimento do plano de ação estabelecido;** [...]

Artigo 6º V - Programa de Ação - documento de gestão a ser elaborado por toda a equipe escolar, com os **objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus**

alunos, conforme o plano de ação estabelecido; (SÃO PAULO - AL, LEI 1191 de 2012)

Em outro momento no documento de “Informações Básicas do PEI” (2014) quanto das “Gestão Pedagógica e Administrativa” o seu item VII, itens 1 e 2 também discorrem esse modelo de indicadores, metas e resultados:

1 - Plano de Ação – documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor da Escola Estadual do Programa Ensino Integral, contendo diagnóstico, definição de **indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;**

2 - Programa de Ação – documento a ser elaborado pelo Professor Coordenador Geral, pelos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento e pelos professores, com os **objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos** pelos seus alunos, conforme o plano de ação estabelecido; (SEDUC- SP, Plano Estratégico, 2019 p. 18)

Na mensuração desses resultados de aprendizagem é feito por meio de ferramentas desenvolvidas dentro de uma plataforma que reúne esses indicadores, apoiando a tomada de decisão e redirecionamento desses alunos dentro de cada escola. Pelo currículo paulista esses dados advêm dos resultados métricos (notas) nas disciplinas da base comum curricular (com percentual em horas em língua portuguesa e matemática) e outra parte menor pela Parte Diversificada que inclui disciplinas eletivas, língua estrangeira e prática de ciências e Atividades Complementares onde está inserido o módulo de Projeto de Vida.

O componente Gestão dos Resultados de Aprendizagem é composto por duas ferramentas interligadas de apoio às escolas: a Foco Aprendizagem e o Método de Melhoria de Resultados (MMR). A Foco Aprendizagem é uma plataforma que reúne indicadores de aprendizagem dos estudantes com base nos resultados de avaliações diagnósticas, formativas e somativas, apoiando gestores e professores em intervenções pedagógicas, no planejamento das ações do MMR e no acompanhamento dos processos de avaliação. Na Foco Aprendizagem, constam indicadores das avaliações externas e internas como o Saesp e a Avaliação de Aprendizagem em

Processo (AAP) e serão incluídas em 2019 novas avaliações diagnósticas e as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), assim como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O MMR é um método participativo de gestão para a melhoria dos resultados de aprendizagem, em que a comunidade escolar realiza o diagnóstico, o planejamento, o desenvolvimento, o monitoramento e a readequação de ações. Cada escola elabora o seu plano de melhoria com base no diagnóstico de aprendizagem dos estudantes disponível na Foco Aprendizagem, em um processo no qual professores e equipe gestora definem prioridades e pactuam ações que estão diretamente relacionadas com a melhoria contínua dos resultados de aprendizagem. SEDUC, Plano Estratégico, 2019 p. 11

6.4 Protagonismo e Autonomia

Na apresentação do Programa de Ensino Integral, o modelo pedagógico enfatiza o protagonismo dos estudantes. Esse documento discorre sobre questões como a concepção do programa, o clube juvenil, a figura dos líderes de turma e a possibilidade das disciplinas eletivas. Esse foco com aparência “customizada”¹ confere aos jovens a decisão sobre parte de suas vidas acadêmicas, mas ao fazer esse movimento acaba-se por isentar-se ao menos parcialmente por desenvolver soluções coletivas, com déficits reais e questões de desigualdade históricas, favorecendo a responsabilização individual por escolhas, comportamentos e decisões resultantes de fracasso ou de sucesso.

¹ Customizada: a ideia de customização refere-se a adequação pessoal mediante escolhas que aproximem a grade curricular aos interesses de cada aluno de maneira singular.

Figura 4: Sumário Modelo Pedagógico das diretrizes do PEI

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO.....	6
I. Contexto histórico-social da implantação do Ensino Integral.....	8
II. Programa de Ensino Integral na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.....	10
1. Introdução.....	10
2. A concepção do Programa.....	11
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 , 2014, p. 03

O protagonismo e a responsabilização por parte da trajetória acadêmica também podem ser percebidas no artigo IV e V do documento “Informações Básicas” sobre o PEI;

IV - Projeto de vida - **documento elaborado pelo aluno**, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das **aptidões individuais, com responsabilidade individual, social e institucional em relação à Escola** Estadual do Programa Ensino Integral;

V – **Protagonismo juvenil** - processo pedagógico no qual o **aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social**; (SEDUC, Informações Básicas, 2014).

As políticas educacionais que se pautam em discursos de protagonismo, vendendo uma ideia de escolha, reduzem essa decisão a um modelo pré-estabelecido de oportunidades de decisão;

O canto da sereia dos reformadores da educação é a flexibilização dos sistemas de ensino, que poderiam oferecer uma educação “à la carte”, mais produtiva e “diversificada”. No entanto, ao nos aproximarmos da escola real percebemos que essa receita está mais para *junk food*.(Rede Escola Pública e Universidade in: CÁSSIO,F. 2019, p.193)

O protagonismo em um processo de verdadeira possibilidade de decisão sobre os caminhos à seguir, só seria possível mediante igualdade de oportunidades e garantia de direitos pelo estado, possibilitando, por exemplo que um estudante possa pensar seu futuro para além da condição de sua família pois o estado seria garantidor de seu acesso e permanência em outros espaços. No entanto o que se observa nos documentos analisados é que a tendência é exatamente oposta a essa ideia. Ela coloca um verniz no discurso liberal, exaltando a liberdade e as múltiplas possibilidades de escolha e cruza os braços para ofertar possibilidades que esses sonhos sejam realizados, frustrando e culpabilizando esses sujeitos. Nessa lógica, as identidades resultantes desse processo de acomodam nos lugares que lhe são possíveis.

O entendimento de protagonismo que pode ser observado nos materiais analisados se refere à “liberdade assistida” promovida pelos planos pedagógicos. Em outras palavras, o protagonismo é bastante relativo e direcionado dentro de um *hall* de possibilidades pré-determinadas. Dentro do currículo formatado pelo estado, o aluno tem algumas escolhas, todavia não pode ser protagonista por exemplo se decidir transgredi-las ou propor novos

arranjos e diretrizes. O discurso é muito mais interessante e sedutor do que a prática e foi pensado pra ser exatamente assim.

6.4.1 Participação ativa na vida acadêmica

O Artigo 6º da lei complementar 1191 de 2012, expõe detalhadamente os objetivos do Ensino Médio de Tempo Integral do estado:

I - Ensino Integral - tem como objetivo **a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania**, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da lei, podendo o Ensino Integral ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio; [...] VII - **Protagonismo Juvenil** - processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social; [...] IX - **Clubes Juvenis** - grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos, com apoio dos professores e da direção da escola; X - Tutoria - processo didático pedagógico destinado a **acompanhar, orientar o projeto de vida do aluno**, bem como propiciar atividades de recuperação, se necessário. (SÃO PAULO, AL 2012).

Questões de protagonismo e autonomia também são anunciadas na própria legislação e devem ser analisadas enquanto sua real intencionalidade. Autonomia é algo processual, algo que o indivíduo constrói de forma dialética com o meio em que está inserido, o que requer tempo e apropriação da leitura da realidade. Protagonismo por sua vez, exige em primeira instância relações democráticas.

Autonomia é práxis. A autonomia precisa de espaço e possibilidade de ser exercida e é construída com a instrumentalização do sujeito das possibilidades de perceber-se no mundo. A educação deve cumprir esse papel de possibilitar que os sujeitos operem de maneira livre e autônoma ao integrar

as capacidades cognitivas e de maturidade ao conhecimento social e historicamente adquiridos.

O trabalho, por sua vez, pode expressar autonomia quando é entendido enquanto o agir do sujeito no mundo. Quando esse produz sua marca, sua história, sua intencionalidade e seus ideais.

Por outro lado, o que se encontra nos documentos analisados se refere às possibilidades econômicas relacionadas ao trabalho, à adequação ao mercado que resulte em consumo. O consumo nesse sentido é entendido como autonomia, mesmo que esse também seja restrito e configurado para diferentes classes de pessoas.

No território de ambivalências constatamos que as palavras são poderosas para determinar como interpretamos os signos do escolar, bem como os sujeitos que são atravessados por nossos discursos e mesmo como nós próprios nos colocamos no emaranhado das práticas de aprendizagem. (CARNEIRO, S in: CÁSSIO, F. 2019 p. 41)

O modelo pedagógico do Ensino Médio Integral tem uma concepção participativa, tendo como referência a busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente (SEDUC, 2014). Os quatro pilares que orientam esse modelo são:

- Educação Interdimensional (pauta-se numa lógica de quatro dimensões humanas: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade);
- A pedagogia da presença (de Antônio Carlos Gomes da Costa);
- 4 Pilares da educação para o século XXI (com base na UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser);
- Protagonismos Juvenil.

Fica muito evidente a responsabilização desses estudantes quanto às decisões e quanto aos resultados da mesmas (mesmo que indiretamente), uma vez que o documento analisado especifica detalhadamente esse modelo:

Na operacionalização desse modelo pedagógico a escola terá: **currículo integralizado e diversificado**, com **matriz curricular flexível** e as aulas e **atividades complementares se desenvolverão com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e equipe gestora** em todos os espaços e tempos da escola.

O grande diferencial deste modelo é a oferta das condições para elaboração de um Projeto de Vida. Trata **Protagonismo Juvenil como um dos princípios educativos** que sustenta o modelo e que se materializa nas suas práticas e vivências.

A educação proposta neste modelo tem como objetivo principal desenvolver **jovens autônomos, solidários e competentes**, com oferta de espaços de vivência para que **eles próprios** possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais.

Diante das oportunidades que surgem no seu cotidiano escolar, **os jovens deverão ser capazes de compreender as exigências da sociedade contemporânea com a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas.**

[...] Para formar um jovem autônomo, solidário e competente, é preciso conceber outros espaços educativos onde o jovem seja tratado como sendo fonte de **iniciativa, liberdade e compromisso** [...]

O Protagonismo Juvenil é um dos princípios educativos que sustentam o modelo. **O Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde deve convergir todas as ações da escola** (SEDUC, 2014, p.13)

6.4.2 Habilidades E Competências Socioemocionais

Ao ser dado o reconhecimento ao aluno a partir da sua capacidade de desenvolver as ditas competências socioemocionais, por lógica, ficam excluídos implicitamente de reconhecimento e marginalizados os que não as desenvolvem. Essa leitura pode parecer carregada de um tom pessimista, todavia se materializa a partir do momento em que os materiais não demonstram alternativas ao aluno não integrado, subentendendo que todos se responsabilizarão pelo cumprimento dessa premissa.

Não se observa nesse contexto, questões individuais nem como estas seriam trabalhadas em sala de aula. É de se estranhar que ao emprestar termos da psicologia, em contrapartida, não o pense ou trabalhe em sua complexidade.

Ademais, como são suplantadas as demandas oriundas desses processos de treinamento de habilidades socioemocionais? Como são

trabalhadas nos alunos as questões de timidez, ansiedade ou depressão, por exemplo? É possível treinar de maneira indiscriminada, habilidades de comportamento? Como ficam, por exemplo, as questões raciais que afetam diretamente a subjetividade de cada um, as diversas formas de ser e estar no mundo? São pensadas, suportadas e trabalhadas de maneira individual? Por quem? De que modo?

Por fim, ao entrar na ceara de um desenvolvimento socioemocional, como se soluciona a questão do “social” nessa equação? Na melhor das hipóteses; “resolvidas” as questões emocionais desses sujeitos, o que está sendo feito em contrapartida para garantir que as questões sociais minimamente assistidas? Existem redes de apoio e políticas públicas trabalhando efetivamente no mesmo sentido?

Todas essas reflexões devem ser pensadas no sentido de ampliar o conceito de socioemocional que se repete de maneira solta e descomprometida nos materiais como fosse uma simples questão a ser cumprida. Não é.

As habilidades e competências implementadas para estudantes do Ensino Médio paulista são descritas documentalmente no site da Secretaria de Educação do estado, conforme imagem abaixo:

Figura 5: Habilidades Essenciais – Rede Estadual 2021


HABILIDADES ESSENCIAIS - REDE ESTADUAL 2021


Diante da suspensão das aulas em decorrência das medidas preventivas para conter a pandemia da COVID 19, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo realizou um levantamento de quais seriam as habilidades essenciais do Currículo para serem trabalhadas durante o ano letivo de 2021, que contemplassem o ciclo 2020-2021.


Esta priorização curricular vem da compreensão de que estamos vivendo uma situação excepcional a qual impactou no tempo pedagógico do professor com o estudante e também aprofundou desigualdades. Nesse contexto, foi necessário fazer escolhas de quais seriam as habilidades essenciais para serem trabalhadas com os estudantes em 2021 para que possam seguir sua trajetória escolar com sucesso.


As aulas do Centro de Mídias (CMSP) em 2021 estão sendo elaboradas a partir dessa matriz de habilidades essenciais. Para que haja a articulação entre as aulas do CMSP e as realizadas pelos professores com os estudantes de suas turmas, será importante que as aulas sejam planejadas a partir dessa mesma matriz de habilidades.


As habilidades essenciais devem ser o foco do trabalho pedagógico deste ano. Porém, escolas e professores têm autonomia para promover a consolidação dessas habilidades de diferentes formas, assim como ir além delas, de acordo com o desenvolvimento de seus estudantes, adequando à realidade de cada contexto, modalidade e à proposta pedagógica da escola.


 Habilidades Essenciais Arte - EM


 Habilidades Essenciais de Física - EM


 Habilidades Essenciais de Língua Inglesa - EM


 Habilidades Essenciais de Sociologia - EM


 Habilidades Essenciais de Geografia - EM


 Habilidades Essenciais de Biologia - EM


 Habilidades Essenciais de Tecnologia e Inovação - EM


 Habilidades Essenciais de Matemática - EM


 Habilidades Essenciais de Filosofia - EM

 Habilidades Essenciais Educação Física - EM

 Habilidades Essenciais de História - EM

 Habilidades Essenciais de Química - EM

 Habilidades Essenciais Língua Portuguesa - EM

 Habilidades Essenciais Projeto de Vida - EM

Fonte: SEDUC-SP 2021 – Site Oficial

Essas habilidades Socioemocionais também são descritas no Plano Estratégico 2019 -2022 da SEDUC, que discorre sobre as competências para o século XXI, presente nas dez competências da BNCC. São competências gerais da BNCC:

Figura 6: 10 competências gerais BNCC



Fonte: BNCC via Escola do Inventor: Como trabalhar a BNCC

Para além das competências gerais da BNCC, o plano estratégico em sua página doze, fala sobre as competências Socioemocionais e como essas são importantes no bom desempenho acadêmico, e social, capazes de melhorar os

relacionamentos interpessoais, a empregabilidade a qualidade de vida e a renda. Outras fontes são utilizadas para fundamentar esse tema e estão presentes enquanto referências teóricas no documento “Diretrizes do Programa de Ensino Integral”, como por exemplo, o documento “O desenvolvimento socioemocional como antídoto para a desigualdade de oportunidades” desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna em 2017 que traz em seu conteúdo o que se entende por competências Socioemocionais:

Características que todas as pessoas possuem, em níveis diversificados, que envolvem a capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar consigo mesmo e com os outros, para estabelecer e atingir objetivos, para tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Por exemplo: a **colaboração, a assertividade e a resiliência.**

Essas competências se manifestam no modo como pensamos, sentimos e nos comportamos, e são maleáveis, ou seja, podem ser desenvolvidas através de experiências formais e informais de aprendizagem – mas, para isso, é crucial que exista intencionalidade, para permitir a consciência sobre as competências que estão sendo trabalhadas em cada oportunidade. Elas são importantes impulsionadoras de realizações ao longo da vida, como no bem-estar de cada um, na qualidade de relações sociais e também nos processos de aprendizagem (pois estão ligadas a funções como memória e atenção, podendo tanto potencializar quanto prejudicar seu desempenho).

Quando falamos de **aspectos cognitivos e socioemocionais** estamos nos permitindo um reducionismo apenas formal, para facilitar a compreensão das especificidades de cada campo. No entanto, esses aspectos não existem de forma independente na formação das pessoas, ou seja, ninguém consegue atuar em um momento apenas com competências cognitivas e em outro apenas com as socioemocionais, elas estão sempre interligadas. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017)

Além das várias referências utilizada que podem ser acessadas na página do Instituto Ayrton Senna que fomentam os princípios e a lógica educacional pensada para o EM do estado numa rápida visita ao seu sítio virtual, percebe-se o alinhamento de ideias e referencias teóricos. Ainda no mesmo documento referenciado pela SEDUC, encontra-se a seguinte tabela:

Figura 7: Competências Socioemocionais Instituto Ayrton Senna

As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais



Fonte: Instituto Ayrton Senna

Nela fica claro os conceitos de autogestão, resiliência e capacidade de adaptação que são cobrados como fundamentais para que os jovens possam obter sucesso e inserção na escola e na sociedade. A esse modelo pré-estabelecido de conduta e comportamento Foucault nomeia como “Docilização dos Corpos” o que num modelo pós moderno pode ser refinado e compreendido como docilização cognitiva. Observando concretamente a realidade atual, sabemos que o poder e as práticas disciplinares, no século XXI, estão mais sofisticados e qualitativamente mais dispersos na vida social como um todo (BENELLI, 2014).

6.4.3 Psicologização dos Sujeitos e das Relações


Abaixo, as habilidades a serem desenvolvidas no módulo PV dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Figura 8 – Currículo Paulista – Habilidades PV 1º Ano EM

CURRÍCULO PAULISTA		
PROJETO DE VIDA		
1ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO		
1º BIMESTRE		
UNIDADE TEMÁTICA	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Ensino Médio e Projeto de Vida: O que preciso saber	Curiosidade para aprender
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Autoavaliação Formativa	
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Como eu me vejo	Empatia e autoconfiança
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	De onde eu venho	Autoconfiança
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Rede portátil de possibilidades	Interesse artístico
2º BIMESTRE		
UNIDADE TEMÁTICA	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Meus valores: Como saber o que importa para mim	Autoconfiança
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Autoavaliação Formativa	Competências socioemocionais priorizadas para a 1ª série.
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	O que é ser livre, o certo o errado?	Responsabilidade
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Viver entre gerações	Curiosidade para aprender
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Diz a canção: é preciso saber viver	Respeito
3º BIMESTRE		
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	A vida é um Projeto	Organização e Determinação.
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Minhas premissas: Meus pontos de partida	Organização e Assertividade.
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Um caminho a ser seguido, cheio de objetivos a serem seguidos	Organização e Autoconfiança.
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Tenho um sonho e um plano, mas aonde quero chegar?	Organização, Assertividade e Imaginação criativa.
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Estou no caminho certo?	Organização, Assertividade e Imaginação criativa.
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Acertar no alvo: A importância das estratégias	Determinação.
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Desafio dos Superpoderes	Competências priorizadas para a 1ª série - EM.
4º BIMESTRE		
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	O esperado encontro com os resultados	Responsabilidade.
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Onde estou neste momento? Indicadores de processo	Organização, assertividade e responsabilidade.
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Para onde eu vou? Indicadores de resultado	Respeito e organização.
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	O Projeto de Vida não tem fim. A importância do monitoramento	Organização.
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Como saber se deu certo antes de dar errado	Autoconfiança.
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	COMEÇAR DE NOVO: O Projeto de Vida não tem fim	Determinação e autoconfiança.
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Desafio dos Superpoderes	Autoconfiança, organização, responsabilidade, curiosidade para aprender, iniciativa social e empatia e imaginação criativa.


Fonte: SEDUC –SP Habilidades do EM tempo integral, 2019

Figura 9 – Currículo Paulista – Habilidades PV 2º Ano EM

 PROJETO DE VIDA 2ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO		
1º BIMESTRE		
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	O Projeto de Vida de cada um	Empatia, Organização, Iniciativa Social.
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Desafio do Superpoderes	Tolerância à frustração, entusiasmo, foco, determinação, interesse artístico e respeito.
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Capacidade de adaptação: Eu e o mundo em transformação	Tolerância a frustração, foco, determinação.
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	"Equação" do sucesso	Determinação
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Meus desafios em quadrinhos	Tolerância a frustração, foco, interesse artístico.
2º BIMESTRE		
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Um dia tudo "clica" e faz sentido!	Empatia e imaginação criativa
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Aprendendo e estudando juntos	Organização e respeito
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Tirando Projeto do papel	Foco, determinação, persistência e autoconfiança
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Desafio do Superpoderes	Competências priorizadas na 2ª série EM
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Nosso cartão postal	Organização, iniciativa social, imaginação criativa e interesse artístico
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Rolê cultural	Interesse artístico e organização
3º BIMESTRE		
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Projeto de Vida e seus degraus: onde estou?	Organização, persistência e determinação.
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Nossas escolhas estão na balança	Organização, respeito e determinação
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Eu vou conseguir! Eu vou conseguir!	Entusiasmo e determinação.
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Desafio dos Superpoderes	Competências priorizadas para a 2ª série - EM.
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Mostra Itinerante. Plano de ação	Imaginação criativa, organização e assertividade.
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Novo Tec	Assertividade
4º BIMESTRE		
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	O meu projeto profissional	Curiosidade para aprender, empatia e iniciativa social.
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Ontem e hoje: Retrato falado	Assertividade e empatia.
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Meu Projeto de Vida e minha família	Respeito e assertividade.
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	O que é trabalho?	Curiosidade para aprender.
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	O mundo ou o mercado lá fora	Curiosidade para aprender e assertividade.
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Curti, não curtir!	Assertividade e respeito.
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	Desafio dos Superpoderes	Tolerância à frustração, entusiasmo, foco, determinação, interesse artístico e respeito; imaginação criativa, autoconfiança e organização.

Fonte: SEDUC –SP Habilidades do EM tempo integral, 2019

Figura 10– Currículo Paulista – Habilidades PV 3º Ano EM

 PROJETO DE VIDA 3ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO		
1º BIMESTRE		
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Seja bem-vindo: Você chegou até aqui	Determinação
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Desafio do Superpoderes	Competências priorizadas na 3ª série EM
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Histórias de vida: como ver o mundo com outros olhos?	Determinação, curiosidade para aprender e foco
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	O Enem está na boca do povo	Determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade e imaginação criativa.
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Competências e o mundo do trabalho	Foco, organização, autoconfiança, iniciativa social, assertividade e empatia.
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Nós e as redes do mundo	Tolerância ao estresse, assertividade, persistência, imaginação criativa e confiança
2º BIMESTRE		
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Nós e as redes do mundo	Organização, foco, responsabilidade, determinação, iniciativa social, assertividade, imaginação criativa, curiosidade para aprender e tolerância à frustração.
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Desafio do Superpoderes	Competências priorizadas na 3ª série EM
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Histórias e valores pessoais	Imaginação criativa e autoconfiança
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Analisando suas forças	Autoconfiança e iniciativa social
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Equilibrando suas esferas pessoais	Imaginação criativa
3º BIMESTRE		
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Minhas escolhas, meu futuro	Determinação, organização e autoconfiança.
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Qual a sua história?	Imaginação Criativa e assertividade.
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Empatia	Empatia e organização.
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Conhecer para escolher	Curiosidade para aprender, assertividade e determinação.
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Estou no caminho certo?	Organização, Assertividade e Imaginação criativa.
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Um mundo de possibilidades	Curiosidade para aprender e determinação.
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Desafio dos Superpoderes	Competências priorizadas para a 3ª série - EM.
4º BIMESTRE		
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Visão do trabalho: Mercado de trabalho – Primeiros passos	Curiosidade para aprender, imaginação criativa e assertividade.
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Ambiente de Trabalho	Imaginação criativa e curiosidade para aprender.
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Contratos de trabalho	Curiosidade para aprender.
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Habilidades profissionais	Respeito, empatia e assertividade.
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	O currículo é a primeira impressão	Curiosidade para aprender e organização
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Desafio dos Superpoderes	Tolerância ao estresse, assertividade, persistência, confiança, autoconfiança e organização.

Fonte: SEDUC –SP Habilidades do EM tempo integral, 2019

Os aspectos mais repetidos no módulo de Projeto de Vida do estado, recaem sempre sobre as habilidades socioemocionais, com um discurso de autoconhecimento que seria capaz de gerar como dito no textos habilidades como “Empatia, flexibilidade, autoconfiança, responsabilidade, respeito, assertividade,

determinação, resiliência, dinamismo, curiosidade, capacidade de organização, iniciativa”, entre outros. Essas habilidades são esperadas como resultado de unidades temáticas que utilizam-se de uma escrita sempre em primeira pessoa, como pode-se notar nos quadros acima. Expressões como:

“Quem eu sou e que escolhas que eu faço”,

“Quem eu quero ser e as aprendizagens que necessito”,

“Meu percurso, conquistas e novos desafios”

Evidenciam ainda mais o caráter individualista e responsivo dos sujeitos envolvidos no processo. A escola, portanto, chama o aluno a refletir sobre si mesmo, sobre seus conhecimentos e seu plano estratégico de vida, todavia, desconsidera a materialidade histórica e econômica e não oferece a esses sujeitos suporte para que os “planos” possa sair do papel nem mesmo considera direcionamentos que não sejam voltados ao mercado de trabalho ou à universidade. As perguntas em si, sem a possibilidade de aprofundamento, reflexão e construção mediado por outros conhecimentos historicamente já adquiridos, como a filosofia ou sociologia por exemplo, parece aligeirar e tornar rasos processos de consciência de classe e identidade política.

As relações entre os alunos e as relações futuras fora da escola parecem ser moldadas com o intuito de gerar a menor possibilidade de conflito e divergências possíveis, sendo pensadas com o intuito de “sobreviver” a um mercado de trabalho cada vez mais selvagem e competitivo. Não são trazidas questões coletivas, com olhar social ou crítico. Por outro lado, quando se pensa ações grupais, a colaboração, como habilidade a ser desenvolvida, surge como ferramenta para obtenção de algum resultado que possa ser contabilizado enquanto ganho econômico.

Algumas habilidades a serem trabalhadas chamaram particularmente atenção pela simplificação e mecanização com que a humanidade e individualidade de cada aluno é trabalhada. Quando tratada a questão do entusiasmo:

Entusiasmo significa **envolver-se ativamente** com a vida e com outras pessoas de uma **forma positiva, alegre e afirmativa** — sentir “gosto pela vida.” Quando somos entusiasmados, **encaramos nos as tarefas diárias com alegria e interesse**, apreciando o que fazemos, e mostramos nossa paixão ao outro. Simplificando, **entusiasmo é ter uma atitude positiva: encarar o dia-a-dia com energia e emoção**. Por que isso é importante? Entusiasmo é uma habilidade importante porque nos ajuda a participar plenamente das atividades com energia e otimismo! Agindo assim não vamos nos sentir cansados ou entediados ao fazermos atividades em casa ou na escola. **Entusiasmo torna a vida muito mais fácil e mais divertida!**

Os alunos são convidados à seguir a avaliarem seu “grau” de entusiasmo:

Figura: 11 – Mensuração do Entusiasmo

Acho difícil ficar animado(a) ou entusiasmado(a) com minhas atividades. Geralmente sou sossegado e espero as coisas acontecerem.	Entre os degraus 1 e 2	Posso demonstrar um pouco de entusiasmo e me animar a fazer as coisas, mas depois de algum tempo, perco minha atitude positiva inicial. Eu esgoto minha energia rapidamente.	Entre os degraus 2 e 3	Faço as coisas com energia e entusiasmo. Na maioria do tempo, demonstro atitude positiva e me dedico às minhas atividades diárias.	Entre os degraus 3 e 4	Mesmo em uma situação/dia difícil, consigo ficar animado(a) e me entusiasmar com as atividades. Compartilho minha atitude positiva e motivo os outros com minha energia.
<input type="radio"/> Degrau 1	<input type="radio"/> Degrau 1-2	<input type="radio"/> Degrau 2	<input type="radio"/> Degrau 2-3	<input type="radio"/> Degrau 3	<input type="radio"/> Degrau 3-4	<input type="radio"/> Degrau 4

Fonte: SEDUC-SP Caderno do Aluno 2º série EM. P.283, 2021

Fica clara a intenção de responsabilizar os sujeitos por seu sucesso ou fracasso, afinal, basta “estar entusiasmado para a vida se tornar muito mais fácil e divertida”. A pergunta que fica é: seria possível entusiasmar-se diante de situações de vulnerabilidade social e econômica? Como uma tarefa como essa é trabalhada com um aluno que vive uma realidade que não o reconhece enquanto sujeito e que não o respeita em seus direitos básicos? O projeto pedagógico do módulo não faz referências à essas situações.

No que diz respeito à “tolerância à frustração”:

Tolerância à frustração é a habilidade de desenvolver estratégias eficazes para **regular o sentimento** de raiva e irritação, mantendo a tranquilidade e serenidade perante as frustrações, **evitando assim o mau humor, fácil perturbação ou instabilidade**. Por que isso é importante? Sem tolerância à

frustração, tendemos a nos sentir irritados e chateados, ou mesmo explodir de raiva porque não podemos fazer ou ter o que queremos. Ela nos ajuda a permanecer em equilíbrio, relaxados e aproveitar!

Figura 12: Mensuração do Entusiasmo II

Quando fico irritado(a), perco rapidamente a paciência e fico bravo(a).	Entre os degraus 1 e 2	Quando fico irritado(a), entendo como me sinto, mas ainda tenho dificuldade de controlar minhas emoções.	Entre os degraus 2 e 3	Quando fico irritado(a), encontro uma maneira de controlar meus sentimentos e reações sozinho(a) ou com ajuda dos outros.	Entre os degraus 3 e 4	Lido bem com situações irritantes. Consigo controlar minhas emoções e manter a calma.	Degrau 4
<input type="radio"/> Degrau 1	<input type="radio"/> Degrau 1-2	<input type="radio"/> Degrau 2	<input type="radio"/> Degrau 2-3	<input type="radio"/> Degrau 3	<input type="radio"/> Degrau 3-4	<input type="radio"/> Degrau 4	

Fonte: SEDUC-SP Caderno do Aluno 2º série EM. P.284, 2021

Observa-se que o controle sobre as frustrações é uma maneira de controle sobre o indivíduo, de forma a aceitar as situações vivenciadas, sem se indignar ou dar chance de questionamento. O controle das frustrações anda de mãos dadas com a aceitação da realização dos desejos e das condições reais de vida, o que vai no sentido contrário do protagonismo tão presente dos documentos, enquanto intenção.

E por último, o aluno é convidado a pensar sobre seu grau de determinação:

Determinação diz respeito a objetivos, **ambição e motivação para trabalhar duro** – é sobre **fazer mais do que apenas o mínimo que se espera**. Quando temos determinação, estabelecemos **padrões elevados** e trabalhamos intensamente para fazer progressos. Isso significa **nos motivar e colocar todo o tempo e esforço que pudermos**. Por que isso é importante? Determinação é uma habilidade importante porque nos ajuda a nos forçar a trabalhar com objetivos difíceis e fazer um excelente trabalho! Sem determinação podemos não nos sentir motivados **a fazer nada além da obrigação**, a fim de evitar problemas, ou nos sentirmos satisfeitos trabalhando com metas muito fáceis. **Ela faz com que você salte muito alto para conseguir o que quer, mesmo se for difícil chegar lá!**

Figura 13: Mensuração do Entusiasmos III

Tenho dificuldades para me motivar e estabelecer objetivos e metas. Faço o mínimo que preciso, só o suficiente para não ter problemas.	Entre os degraus 1 e 2	Consigo apenas estabelecer objetivos e metas que não demandam esforço e me contento com o que quer que aconteça. Sei que poderia fazer mais ou melhor se realmente me esforçasse.	Entre os degraus 2 e 3	Estabeleço objetivos e metas difíceis que demandem esforço para cumprir. Dedico tempo e esforço necessários.	Entre os degraus 3 e 4	Sei como estabelecer objetivos e metas que realmente me desafiem. Eu me esforço até o limite. Sempre tento dar o melhor de mim.	Degrau 4
<input type="radio"/> Degrau 1	<input type="radio"/> Degrau 1-2	<input type="radio"/> Degrau 2	<input type="radio"/> Degrau 2-3	<input type="radio"/> Degrau 3	<input type="radio"/> Degrau 3-4	<input type="radio"/> Degrau 4	

Fonte: SEDUC-SP Caderno do Aluno 2º série EM. P.285, 2021

Esse descompasso com a realidade nos faz pensar em no mínimo duas possibilidades: ou a escola está totalmente despreparada e alienada do contexto brasileiro, o que seria muito ingênuo de se acreditar, ou esse é um projeto estruturado que se propõe a manter uma sociedade colonizada e que possibilita que o estado se exima de suas responsabilidades e culpabilize os próprios sujeitos por seus fracassos. Vemos aqui uma forma clássica de barganha por um reconhecimento perverso.

6.4.4 Competências para o Mercado

No caderno de Projeto de Vida do Professor para os primeiros anos do Ensino Médio, ao discutir sobre as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, o termo responsabilidade aparece mais uma vez direcionado ao sujeito, da seguinte maneira:

Responsabilidade consiste em gerenciar a nós mesmos a fim de conseguir realizar nossas tarefas, cumprir compromissos e promessas que fizemos, mesmo quando é difícil ou inconveniente para nós. É agir de forma confiável, consistente e previsível, para que outras pessoas sintam que podem contar conosco e assim confiar em nós no futuro. (SEDUC –SP, Caderno do Professor, 1º EM. p.13).

Uma possível interpretação de caráter subjetivo e que se perpetua no tempo e na realidade, é que as identidades desejadas para se viver em sociedade dentro do sistema posto, devem estar formatadas para realizar tarefas e compromissos mesmo que inconvenientes, exaustivos ou precarizados. Nesse sentido, Boaventura de Souza Santos discute a ascensão prometida às classes trabalhadoras,

Ao imaginar a luta por sociedades nas quais a exploração seja eliminada, ou pelo menos drasticamente reduzidas, as práticas e teorias críticas do capitalismo – acrescentadas a outras cujo o alvo são outras formas de dominação, como o patriarcado e o racismo, mantiveram viva a promessa moderna de emancipação social (SANTOS, 2011, p.24)

Ainda como motor de reprodução de identidades que sejam adequadas a uma sociedade de competição e consumo, a SEDUC-SP traz no caderno dos professores de segundos e terceiros anos mais uma definição de habilidades socioemocionais e sua importância para a sobrevivência no cenário atual.

As competências socioemocionais são definidas como as **capacidades individuais** que se manifestam de modo consistente em **padrões de pensamentos**, sentimentos e comportamentos. Ou seja, elas se expressam no modo de sentir, pensar e agir de cada um para se relacionar consigo mesmo e com os outros, para **estabelecer objetivos e persistir em alcançá-los**, para tomar decisões, para abraçar novas ideias ou enfrentar situações adversas. Durante algum tempo, acreditou-se que essas competências eram inatas e fixas, sendo a primeira infância o estágio ideal de desenvolvimento. Hoje, sabe-se que as competências socioemocionais são maleáveis e quando desenvolvidas de forma intencional no trabalho pedagógico impactam positivamente a aprendizagem. Além do impacto na aprendizagem, diversos estudos multidisciplinares têm demonstrado que as pessoas com competências socioemocionais mais desenvolvidas apresentam experiências mais positivas e satisfatórias em diferentes setores da vida, tais como bem-estar e saúde, relacionamentos, escolaridade e no **mercado de trabalho**. (SEDUC, Caderno do Professor, 2º e 3º EM. p.6)

O viés comportamental adotado pela SEDUC-SP no desenvolvimento dos materiais, tanto de alunos, quanto de professores, parece afastar aprofundamentos e análises críticas quando a materialidade da situação política, social e econômica do país. Também são praticamente desconsiderados fatores de ordem pessoal ou psíquica e os documentos mais se parecem com planilhas de treinamento de auto rendimento e performance de empresas do que projetos pedagógicos de instituições escolares.

Figura 14: Competências Socioemocionais 2 e 3 Anos EM

MACRO COMPETÊNCIA	COMPETÊNCIA	DEFINIÇÃO
Abertura ao novo	Curiosidade para aprender	Capacidade de cultivar o forte desejo de aprender e de adquirir conhecimentos, ter paixão pela aprendizagem.
	Imaginação criativa	Capacidade de gerar novas maneiras de pensar e agir por meio da experimentação, aprendendo com seus erros, ou a partir de uma visão de algo que não se sabia.
	Interesse artístico	Capacidade de admirar e valorizar produções artísticas, de diferentes formatos como artes visuais, música ou literatura.
Resiliência Emocional	Autoconfiança	Capacidade de cultivar a força interior, isto é, a habilidade de se satisfazer consigo mesmo e sua vida, ter pensamentos positivos e manter expectativas otimistas.
	Tolerância ao estresse	Capacidade de gerenciar nossos sentimentos relacionados à ansiedade e estresse frente a situações difíceis e desafiadoras, e de resolver problemas com calma.
	Tolerância à frustração	Capacidade de usar estratégias efetivas para regular as próprias emoções, como raiva e irritação, mantendo a tranquilidade e serenidade.
Engajamento com os outros	Entusiasmo	Capacidade de envolver-se ativamente com a vida e com outras pessoas de uma forma positiva, ou seja, ter empolgação e paixão pelas atividades diárias e a vida.
	Assertividade	Capacidade de expressar, e defender, suas opiniões, necessidades e sentimentos, além de mobilizar as pessoas, de forma precisa.
	Iniciativa Social	Capacidade de abordar e se conectar com outras pessoas, sejam amigos ou pessoas desconhecidas, e facilidade na comunicação
Autogestão	Responsabilidade	Capacidade de gerenciar a si mesmo a fim de conseguir realizar suas tarefas, cumprir compromissos e promessas que fez, mesmo quando é difícil.
	Organização	Capacidade de organizar o tempo, as coisas e as atividades, bem como planejar esses elementos para o futuro.
	Determinação	Capacidade de estabelecer objetivos, ter ambição e motivação para trabalhar duro, e fazer mais do que apenas o mínimo esperado.
	Persistência	Capacidade de completar tarefas e terminar o que assumimos e/ou começamos, ao invés de procrastinar ou desistir quando as coisas ficam difíceis ou desconfortáveis.
	Foco	Capacidade de focar — isto é, de selecionar uma tarefa ou atividade e direcionar toda nossa atenção apenas à tarefa/atividade "selecionada".

MACRO COMPETÊNCIA	COMPETÊNCIA	DEFINIÇÃO
Amabilidade	Empatia	Capacidade de usar nossa compreensão da realidade para entender as necessidades e sentimentos dos outros, agir com bondade e compaixão, além de investir em nossos relacionamentos prestando apoio, assistência e sendo solidário.
	Respeito	Capacidade de tratar as pessoas com consideração, lealdade e tolerância, isto é, demonstrar o devido respeito aos sentimentos, desejos, direitos, crenças ou tradições dos outros.
	Confiança	Capacidade de desenvolver perspectivas positivas sobre as pessoas, isto é, perceber que os outros geralmente têm boas intenções e, de perdoar aqueles que cometem erros.

Fonte: SEDUC-SP – Caderno dos Professores 2º e 3º anos do EM.

6. 5 Projeto de Vida

Afinal, o que se entende por “Projeto de Vida”? Pontuar essa questão norteia todo o trabalho a ser desenvolvido pela escola em sua práxis. Entender o que se pretende ao final do desenvolvimento desse trabalho, a intencionalidade do que é ou não trabalhado em sala de aula, as problematizações e o foco dado ao módulo certamente produzem resultados diferentes. A escola afinal, utiliza-se de um discurso neoliberal ao construir sua práxis pedagógica? Como o discurso está estampado e quais propostas estão balizando essa realidade escolar?

No caderno do professor do módulo “Projeto de Vida” da 3º série do Ensino Médio, temos a seguinte definição de projeto de vida:

O conceito de Projeto de Vida se refere à formação de um sujeito ativo, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo. Essa formação depende de uma ação pedagógica constante. Isso implica na necessidade de uma metodologia que cumpra com essas exigências e se comprometa com à proposição de situações didáticas em que os estudantes sejam desafiados a refletir, a elaborar hipóteses, a buscar soluções e validar respostas encontradas. Ou seja, o Projeto de Vida é um componente no qual o estudante é entendido como a centralidade da escola e sua formação constitui e amplia o seu acervo de valores, conhecimentos e experiências – condição fundamental para o processo de escolhas e decisões que acompanhará o estudante em sua vida em todas as suas dimensões: pessoal, social e profissional. (SEDUC, Caderno do Professor, 2º e 3º EM. p.4)

A definição dada pelo caderno do professor é bastante generalista, mas ainda assim é possível identificar a ideia de um aluno protagonista, capaz de solucionar problemas e tomar decisões. Não fica claro no texto o que se entende por protagonismo, mas ao longo da leitura do material, pode-se inferir que se remete a uma ideia de voz ativa e autogestão.

O texto continua a expor o conceito de projeto de vida em sua prática pedagógica:

Assim, a prática pedagógica é reflexo do comprometimento das ações realizadas na escola que preconiza a formação integral do estudante para a construção do seu Projeto de Vida, integrada em três eixos: Formação Acadêmica de Excelência, Desenvolvimento Intencional de Competências Socioemocionais e Formação para a Vida. (SEDUC, Caderno do Professor, 2º e 3º EM. p.4)

E por fim, define sua intencionalidade:

O percurso formativo de Projeto de Vida movimenta tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os estudantes aprendam ao longo da sua escolaridade. Torna-se cada vez mais evidente que viver, atuar no mundo produtivo de maneira responsável, ter autonomia para tomar decisões, manejar informação cada vez mais disponível, ser colaborativo e proativo, e ser capaz de gerar soluções para problemas que sequer se pode imaginar, demanda do ser humano uma outra condição que não a acumulação de conhecimentos. Portanto, as competências exigidas neste século e as competências socioemocionais tornam-se muito mais valiosas. É por isso que a estrutura lógica do componente curricular Projeto de Vida considera o adolescente e o jovem em sua integralidade, sendo o desenvolvimento das dimensões pessoal, social e profissional essenciais a sua formação. (SEDUC, Caderno do Professor, 2º e 3º EM. p.5)

Deixando assim claro que o modelo adotado para a composição desse material ofertado aos alunos utiliza-se sim de princípios neoliberais e espera que estudantes e futuros cidadãos trabalhadores estejam preparados para solucionar problemas (diga-se mercadológicos) de forma proativa num contexto de alta produtividade e competitividade, precisando para isso desenvolver suas competências socioemocionais. As competências socioemocionais são as capacidades individuais de desenvolver-se psicologicamente e domar a si próprio sem maiores prejuízos ao meio exterior e ao próprio sujeito de maneira a estar mais integrado ao mundo, ganhando assim vantagens competitivas nas diferentes esferas da vida.

Por outro lado a escola poderia e deveria compreender um projeto de vida, se é que é possível utilizar-se desse termo um tanto quanto positivista, como uma possibilidade de refletir o sujeito e sua relação com o mundo em que ele está inserido, aguçando seu senso crítico de compreensão da realidade rumo à consciência dos lugares que ocupa e dos que não ocupa, e os motivos que levaram à essa configuração social. Isso seria extrapolar o ideário de adaptação aos moldes de uma sociedade capitalista, fomentando um terreno propício para discussões que os aproximem de uma identidade política e portanto, emancipada.

Portanto, o que se conclui nos materiais é que o projeto de vida enquanto disciplina incorporado ao Ensino Médio defende a ideia da construção de um aluno e posteriormente um cidadão autônomo, com capacidade de gerir sua própria vida em termos financeiros. O empreendedorismo ou a capacidade de por si só de colocar-se no mercado de trabalho é uma habilidade fortemente trabalhada. Para tanto são desenvolvidas durante todo o ensino médio tarefas que objetivam o conhecimento da realidade atual e as ferramentas faltantes a serem desenvolvidas para que a inserção enquanto mão-de-obra seja bem sucedida.

As competências socioemocionais trabalhadas nos módulos de PV são transformadas em habilidades de gestão, entende-se nessa ótica que as habilidades que seriam naturalmente adquiridas (ou não, a se respeitar diferentes maneiras de ser e estar no mundo) podem ser curricularizadas em disciplinas, ensinadas e replicadas em larga escala.

Afasta-se, portanto, a ideia de pensar uma educação que promova essas capacidades por meio de interação e trocas contínuas e integrais, de maneira transversal, dentro dos planos políticos pedagógicos de cada escola, respeitando a realidade vivenciada em seu entorno. Ou seja, o conceito de projeto de vida deve ser extrapolado enquanto módulo disciplinar regular e ser a bússola que norteiam os PPP das escolas, respeitando-se o saber daqueles sujeitos e daquele território, uma vez que pensar a vida e a sociedade dentro das diferentes frentes de conhecimento é o que se entende por uma educação verdadeiramente emancipadora.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de experiência feita para ser de experiência narrada ou transmitida [...]. A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1985, p. 79).

6.5.1 Autogestão

A responsabilização para com o sucesso é algo claramente trabalhada nos anos do EM paulista. Logo no primeiro ano os alunos são convidados a sonhar e a se responsabilizarem unicamente pela concretização ou não dos mesmos. A reflexão se dá em torno de atitudes e comportamentos cotidianos de maneira acrítica e mecânica. Algumas regras são impostas como essenciais e basilares ao sucesso:

Figura 15: O combinado não sai caro

“O COMBINADO NÃO SAI CARO!”

Você já ouviu essa expressão? Pois bem, ela é usada quando alguém quer fazer um acordo, firmar um compromisso acertando o que é preciso ser feito. É uma forma também de fortalecer a confiança entre as pessoas para que nada saia diferente do que foi combinado. Assim, **pensando no seu Projeto de Vida, é importante que você reflita sobre o quanto você está voltado(a) a estabelecer um compromisso consigo mesmo(a) para elaborá-lo.** Isso é importante porque quanto mais compromissado(a) você estiver, mais chances de atingir seus objetivos terá na sua vida. Sobre isso, é importante:

- Encarar as atividades propostas neste Caderno como parte importante do próprio desenvolvimento;
- Buscar estar aberto(a) para o exercício de olhar para dentro de si e tentar perceber sempre o que sente;
- Não deixar que pressões externas mudem o que você quer para si e para o seu sonho;
- Estar próximo(a) das pessoas que lhe apoiam, solicitando ajuda sempre que possível para percorrer o caminho necessário à realização do seu sonho.

Fonte: SEDUC –SP: Caderno dos Alunos 1º ANO EM.

O combinado que não sai caro continua sua narrativa;

Considerando estes pontos, que tal escrever um “**contrato**” consigo mesmo(a) para estabelecer combinados sobre a jornada no Ensino Médio? Escreva pelo menos 5 pontos que você quer se comprometer a cumprir. Vale desde fazer novos amigos até ter boas notas. Divida com um(a) colega a sua lista e faça um combinado com ele(a) também. Vocês serão os guardiões das listas um do outro. Aquele que perceber que o(a) outro(a) está se distanciando daquilo que estabeleceu como combinado deve apoiar o(a) colega. (SEDUC-SP, CADERNO DO PROFESSOR, 2019, p.352)

Mais uma vez a ideia do mundo empresarial e mercadológico se faz presente pela linguagem e pela lógica competitiva. Quando se fala em “contrato” o que é passado para esses adolescentes? A autogestão e autorresponsabilização por sucesso e ascensão social que envolvem muito mais do que mera disciplina, foco ou qualquer outro termo que romantize uma ideia de docilização de corpos (FOUCAULT, 2020) é um discurso que se pretende a manutenção do que está dado na sociedade: as relações de poder, as classes sociais subservientes, a precarização das relações de trabalho, o medo contínuo pelas incertezas das garantias básicas de sobrevivência, e as identidades de acomodação acríticas.

6. 5.2 Romantização da Realidade

Ao final do processo, ao bom aluno é prometida o tão sonhado caminho do sucesso. Vende-se a ideia de que ao estruturar tudo de maneira clara, responsável, comprometida e contratual, o bônus por esses comportamentos socialmente e mercadologicamente desejados é a tão sonhada inserção na vida adulta, de maneira bem sucedida e com a segurança de quem a planejou previamente.

Figura 16: Equação do Sucesso

Situação de Aprendizagem 4:

“EQUAÇÃO” DO SUCESSO
Competências Socioemocionais em foco: Determinação.

1. O primeiro exercício é completar, a partir da discussão da turma, a “equação” do sucesso:

	Sucesso

Fonte: SEDUC – Caderno do Aluno 2º EM.

A grande pergunta que se faz após acompanhar esse processo é: será que é possível realizar um projeto de vida sem antes pensar num projeto de sociedade onde todos possam de maneira igualitária pensar em seus planos futuros? Certamente a mudança da realidade da vida de um sujeito está atrelada às possibilidades ofertadas pelo meio em que esse está inserido, muito mais do que por suas próprias ambições. Há de se pensar, anteriormente, no caráter coletivo, na sociedade e no favorecimento de um terreno fértil para que esses sonhos e projetos possam ser plantados e frutificarem.

A questão, portanto, passa a ser compreendida de maneira estrutural, de pensar nas relações de poder, na função das instituições, na distribuição de renda, com olhar crítico que seja capaz, de maneira coletiva, de reestruturar as bases da sociedade, possibilitando efetivamente que os sujeitos de direito possam de fato escolherem seus direcionamentos futuros.

A falsa ideia de protagonismo e de controle de suas próprias vidas num ideário romântico de sociedade é observado durante todo o material analisado onde impera o discurso que responsabiliza os sujeitos pela construção de sua realidade e que para tanto basta estar motivado, ser perspicaz e adequar-se ao que demanda o mercado e a sociedade. Está dada nesses materiais, a fórmula do sucesso com resultados positivos garantidos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação é política. Primeiro porque de alguma maneira reproduz modelos sociais e/ou projeta modelos de sociedade que atenda a objetivos determinados. Segundo por ter importante papel nos processos de construção de identidades, sejam elas colonizadas ou emancipadas. Ademais, a instituição escola, é capaz através dos processos educativos e pedagógicos tocar ou não em determinados assuntos, levar ou não à reflexões críticas e estruturar pelas políticas educacionais e planos político pedagógicos a intencionalidade de futuro da sociedade por meio dos sujeitos que nela estão inseridos.

Discursos que fomentam práticas nunca estão esvaziados de intencionalidade e se transformam em políticas públicas que podem, e frequentemente se direcionam à cristalizar as relações de poder vigentes. Essa questão atçou o pesquisador e atravessou toda a pesquisa.

Ler as entrelinhas, atentar-se ao dito não-dito e questionar o resultado efetivo das políticas educacionais direcionadas às juventudes de hoje causaram incomodo e certamente muita preocupação. É um projeto de país. É um projeto de sociedade. É um projeto de vida.

Palavras soltas, muito usuais e palatáveis se repetem e percorrem todo o material analisado. Mas qual o verdadeiro direcionamento escolhido à esses jovens de escola pública? De qual protagonismo estamos falando? Qual autonomia? Qual o conceito de liberdade? Quais identidades estão sendo construídas e afetadas por essas políticas?

Identidade é um processo vivo, relacional, dialético e diz respeito ao passado, ao presente e ao futuro. Diz a respeito a quem fui, a quem sou (o lugar que ocupo) e de quem sonho em ser (dos lugares que projeto poder ocupar ou pertencer). Nesse sentido o que estamos oferecendo às nossas juventudes dificulta em muito a construção de uma identidade política que possa permitir que o sujeito escape ao seu contexto material do hoje e se projete do modo que desejar no mundo, podendo aproximar-se do seu Eu, consciente e liberto.

Ao lançar os olhos para o futuro da educação no país nos deparamos com discursos de inovação aos moldes neoliberais que promove competitividade e cria abismos cada vez maiores entre sujeitos de diferentes realidades sociais.

Frequentemente podemos observar como o discurso neoliberal é rápido ao se modificar e criar novas ideias a serem introjetadas. Na política por exemplo, vemos uma explosão de novas denominações e arranjos partidários que visam apagar suas histórias de autoritarismo e higienismo social. Conforme a sociedade caminha, os velhos discursos perdem espaço e força, novas narrativas são construídas com uma roupagem mais adequada a seu tempo para que se viabilize continuar, agora com outros ares, as velhas práticas e os mesmos resultados.

A inovação nos materiais analisados foi designada enquanto a utilização de novas ferramentas para se alcançar os mesmos resultados pré-estabelecidos. A autonomia é entendida enquanto o descolamento do cidadão com o estado, o seu não reconhecimento enquanto sujeito social. A ideia de coletivo, de público se liquefaz. E o protagonismo por sua vez é visto de forma isolada e individual.

Esse choque de entendimento é o que sustenta a pesquisa. Nessa dissertação ficou evidenciado a diferença de compreensão dessas questões entre o que dizem os documentos e a real intencionalidade questionada criticamente pelo pesquisador.

A inovação é vista nesse trabalho enquanto a discussão das novas pautas que emergem a todo tempo em nossa sociedade altamente globalizada e tecnológica e como essas devem ser analisadas, debatidas e solucionadas de maneira propositiva e coletiva. Inovar diz respeito a pensar diferentes formas de encarar diferentes problemas que uma sociedade moderna produz. Está muito mais ligado ao conteúdo das problemáticas do que as formas de gerenciá-las.

Autonomia é entendida enquanto apropriação de si, de sua história, de seu presente e de seu futuro e não como competência de adaptação ao mercado e portanto, de simples capacidade de consumo.

Protagonismo nesse trabalho se refere ao entender-se enquanto sujeito que decide, que opera na realidade, que constrói e é construído pela sociedade. É ver-se num processo dialético. Em nada tem a ver com apartamento ou hierarquia.

Uma boa pesquisa além de condensar entendimentos e elaborar algumas sínteses, deve acima de tudo promover desconforto, inquietação e reflexão. Nesse sentido, talvez a função esteja cumprida.

Conclui-se ao final do processo de pesquisa e síntese é que apesar do grande esforço que se observa ao tentar renovar, repaginar e recriar o ensino médio, no sentido de torna-lo mais próximo às questões em voga na sociedade com a implementação do ensino de tempo integral e o módulo projeto de vida, as verdadeiras mudanças nunca foram pensadas e implantadas.

O que quero dizer é que a estrutura social e as forças que as sustentam continuam intactas, firmes e soberanas. O que se modifica ao longo do tempo e cada vez de forma mais rápida são as formas de estudar, de trabalhar, de subjetivação dos sujeitos e as formas de explorá-lo e/ou mantê-lo colonizado. O discurso se adequa aos novos tempos, as formas de reconhecimento se tornam cada vez mais perversas e excludentes.

As identidades portanto seguem se repondo com possibilidades de metamorfose que não necessariamente as levem à emancipação. Outrossim a escola tem fundamental participação nesse processo. Entendo portanto que a escola enquanto instituição vem passando por constantes transformações e que a política que fomentam suas bases se utiliza de métodos que ao mesmo tempo parecem estar em sintonia com o que uma sociedade moderna espera da instituição mas que por outro lado acaba por reforçar a cristalização dos lugares de certas fatias da sociedade de modo que essas continuem sustentando a estrutura existente, diga-se verticalizada e hierárquica onde a cada sujeito compete adequar-se ao que está dado para, na melhor das hipóteses, permanecer no mesmo lugar que lhe é cabido.

8 REFERÊNCIAS

ABAD, M. **Crítica política das políticas de juventude**. In: Políticas Públicas: juventude em pauta. Orgs: Freitas, Maria Virginia de; Papa, Fernanda de Carvalho, São Paulo, Cortez, Ação Educativa Assessoria-Pesquisa e Informação, Fundação Friedrich Ebert, 2008.

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1981

ADORNO, T.W; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar Editores. 1985

ADORNO, T.W, **Educação e Emancipação**. 2^o edição São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ADORNO, T.W. **Minima Moralia**. São Paulo: Ática, 1992. disponível em: <https://escoladeinventor.com.br/espaco-maker-como-trabalhar-a-bncc> Acesso em: 15/11/2021

ALMEIDA, J. A. M. (2005). **Sobre anamorfose: identidade e emancipação na velhice**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

ALVES, C.P. **Políticas de identidade e Políticas de educação: estudo sobre identidade**. Psicologia & Sociedade [online]. 2017, v. 29 [Acessado 31 Março 2022], e172186.

ALVES NETO, H.F. **As definições, funções, sentidos atribuídos ao ensino médio após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996: disputas para além da emancipação e competências**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson, v. 2, 2001.

ANTONIO, C. **O ensino médio inovador nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2016.

ARAUJO, A.W. **Entre finalidades, aspirações e a experiência: o ensino médio e os seus sujeitos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Filosofia, Letras e Ciências humanas, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2015.

ARENDT, H. **O que é Política?** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 12^o edição, 2018

BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes, Teoria e prática**: Rosa dos Ventos, São Paulo 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENELLI, S.J. **O lugar das instituições disciplinares na sociedade contemporânea**. In: A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des)educativas [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014, pp. 13-22. ISBN 978-85-68334-44-7.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S, K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CÁSSIO, F.(Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTEL, R. **A dinâmica dos processos de marginalização da vulnerabilidade a “desfiliação”**. Caderno CHR, Salvador, n 26/27 p. 19-40, 1997.

CIAMPA. A.C. **A Estória do Severino e a História de Severina um ensaio de psicologia social**. 10º Edição. São Paulo, Brasiliense 2005.

CIAMPA, A.C, ALVES, C.P e ALMEIDA, J.A.M. **O sintagma identidade-metamorfose-emancipação**. Psicologia & Sociedade. 2017, v. 29, e177585. Disponível em: <>. Epub 18 Dez 2017. ISSN 1807-0310.

CRUCCIOLI. R.R. **Identidade, alteridade e adolescência: estudos e reflexões a partir da escrita dramática no contexto da escola de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

DANTAS, S.S. **De refém a protagonista: o desenvolvimento de identidades políticas e projetos de vida tornando o consumo um viabilizador de identidades emancipadas**. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

DANTAS, S.S. **Identidade política e projetos de vida: uma contribuição à teoria de Ciampa**. Psicologia e Sociedade, Belo Horizonte, v.29, 2017.

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

DUBET, F. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa. 2003, n. 119

DUBET, F. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio 2020

FONSECA, J.J.S (2002) **Metodologia de pesquisa científica**. Fortaleza: UEC [Apostila} Disponível em ufpi.br/subsiteFilesQlapnex/arquivos/files/Apostila_-METODOLOGIA_DA_PESQUISA%281%29.pdf>, Acesso em 23/08/2021

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação & Sociedade, v. 24, n. 82, 2003.

GATTI, B. A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano, v. I, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1988. (Original publicado em 1963)

GOLDMANN, L. **Dialética e Cultura**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967

GONCALVES, M.A.S. **Identidade do eu, consciência moral e estágios do desenvolvimento: perspectivas para a educação**. Psicol. educação, São Paulo, n. 19, p. 73-89, dez. 2004 .

HABERMAS, **Para a reconstrução do materialismo histórico** São Paulo: Brasiliense, 1983.

HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social**. Buenos Aires: Taurus Humanidades, 1999.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins fontes, 2013.

HONNETH, A. **Luta por Reconhecimento**. A gramática moral dos conflitos sociais. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação superior 2015**. Sinopse Estatística. Brasília, 2016

KEHL, M.R **A juventude como sintoma da cultura**, In: NOVAES, R; VANNCHI, P(orgs). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

LANE, S.T.M et al (1984) **Psicologia social, o homem em movimento**; 7ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1989.

LARA, G.J. **A gente não quer só comida: estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio inovador.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo, Boitempo, 2019.

LAZZARATO, M. **Signos, Máquinas, Subjetividades.** São Paulo, SESC 2010.

LECCARDI, C. **Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo.** Tempo soc. São Paulo, v. 17, n. 2, pág. 35-57, novembro de 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200003&lng=en&nrm=iso>. acesso em 09 abr. 2021.

LIMA, A.F. **Metamorfose, Anamorfose e Reconhecimento perverso: a identidade na perspectiva da psicologia social crítica.** São Paulo, FAPESP, 2010.

LOURAU, R. **A análise institucional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality** . New York, NY: Harper, 1954

MIRANDA, S, F. **Políticas de identidade no contexto da discussão racial: a academia negra no Brasil.** Psicologia & Sociedade [online]. 2017, v. 29

MÉSZÁROS, I. **Educação Para Além do Capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: BOITEMPO, 2005.

PHILLIPIS, BS. **Pesquisa social: estratégias e táticas.** Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

ROMANOWSKI, J. P. **As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" Em Educação.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, dezembro 2006

SAFATLE, V. **A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral.** In: Safatle, V., Silva Júnior, N., Dunker, C. I. L., Orgs. (2021). Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica., 2021

SANTOS, B. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 3º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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. 2021.

SARAIVA, K. **A aliança biopolítica educação-trabalho**. Proposições [online]. 2014, v. 25, n. 2 [Acessado 24 Novembro 2021] , pp. 139-156. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200008>>. Epub 08 Ago 2014. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200008>.

SAVIANI. **História das ideias pedagógicas no Brasil**– Campinas SP: Autores associados, 2007. – (Coleção memória)

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: 12 set. 2021.

SEDUC-SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Plano Estratégico 2019 – 2022** 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: 12 set. 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: 12 set. 2021.

SEDUC-SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Projeto de vida**. São Paulo, SP, 2021d. (Cadernos dos Alunos 1º, 2º e 3º anos).

SEDUC-SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Projeto de Vida – Caderno do Professor** São Paulo, SP, v. 1, 2021. (Cadernos dos Professores 1º, 2º e 3º anos).

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, 2021d. (Material Complementar 1º, 2º e 3º anos).

SEVERINO, A.J. **Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253-266, 2009.

SGUISSARDI, V. **Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil?** Educação e Sociedade. Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

SPOSITO, M. **Políticas Públicas: Juventude em pauta.** In: DE FREITAS, Virgínia et DE CARVALHO, Fernanda. São Paulo, Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Formação. Fundação Friedrich Ebert, 2003.

UNESCO, **Políticas públicas para/de/com as juventudes,** Brasília, IBSN 85-7652-017-6. 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

ANEXOS

ANEXOS A – Alguns documentos referentes ao PEI

Plano Estratégico 2019 - 2022

EDUCAÇÃO PARA
O SÉCULO XXI



| Secretaria de Educação

São Paulo
2019

Sumário

Apresentação	5
Desafios da educação paulista	7
Plano estratégico 2019-2022 da Secretaria de Educação	15
Missão	16
Visão	16
Valores	17
Objetivos estratégicos	18
Projetos prioritários	19
Fundamentos	36
Modelo de gestão e governança do plano estratégico 2019-2022	37
Ficha Técnica	41

1.

Desafios da educação paulista

A rede pública estadual de educação de São Paulo é hoje a maior rede de Educação Básica do Brasil e das Américas². A secretaria atende diariamente 3,5 milhões de alunos em 5.100 escolas distribuídas em 645 municípios. São ao todo 250 mil servidores, dos quais 190 mil são professores. Considerando apenas os professores, caso fosse uma empresa, a rede estadual de educação seria a maior do país em número de colaboradores³.

Figura 2. O tamanho da rede estadual de São Paulo



2. Plano estratégico 2019-2022 da Secretaria de Educação

Para superar os desafios expostos e entregar para a sociedade paulista uma educação para o século XXI de excelência e com equidade, a secretaria apresenta o plano estratégico 2019-2022, que consolida a missão, a visão, os valores e as diretrizes que guiarão o trabalho de toda a rede de ensino.

Figura 3. Mapa Estratégico 2019-2022



3.

Modelo de gestão e governança do plano estratégico 2019-2022

Um plano estratégico só gera valor se é efetivamente implementado. A Secretaria de Educação adotará um modelo de gestão e monitoramento dos projetos por meio do estabelecimento de metas anuais e trimestrais.

O monitoramento será realizado pelo gabinete por meio do Escritório de Planejamento e Projetos da Secretaria de Educação. Para dar agilidade aos processos, será utilizado um sistema informatizado de gestão estratégica de projetos em tempo real, o Sistema de Monitoramento do Governo do Estado de São Paulo www.monitoramento.sp.gov.br.

As metas e os projetos serão acompanhados com base em uma estrutura de governança de quatro níveis que abará toda a Secretaria de Educação, o Conselho de Gestão da Educação de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação e o Governador.

Semanalmente, serão realizadas reuniões dos líderes de projeto com suas equipes, assim como dos líderes de projetos com os coordenadores da secretaria e destes com o secretário da pasta, secretário executivo e chefe de gabinete para apresentação do andamento das ações e deliberações necessárias. Mensalmente, será realizada reunião com o Conselho de Gestão e, bimestralmente, com o Conselho Estadual de Educação para discussão do andamento dos projetos prioritários. Por fim, trimestralmente, será realizada reunião com o Governador para apresentação do andamento dos projetos e do atingimento das metas trimestrais.

Ao final de cada ano, todas as metas dos projetos prioritários serão analisadas com o objetivo de identificar o nível de cumprimento de cada uma das ações. Aquelas que forem apenas parcialmente atingidas deverão ser justificadas pela área responsável e poderão ser revistas com o aval do secretário da pasta e do secretário executivo.

ANEXOS B – Alguns documentos relativo ao Projeto de Vida


HABILIDADES ESSENCIAIS - REDE ESTADUAL 2021

Diante da suspensão das aulas em decorrência das medidas preventivas para conter a pandemia da COVID 19, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo realizou um levantamento de quais seriam as habilidades essenciais do Currículo para serem trabalhadas durante o ano letivo de 2021, que contemplassem o ciclo 2020-2021.

Esta priorização curricular vem da compreensão de que estamos vivendo uma situação excepcional a qual impactou no tempo pedagógico do professor com o estudante e também aprofundou desigualdades. Nesse contexto, foi necessário fazer escolhas de quais seriam as habilidades essenciais para serem trabalhadas com os estudantes em 2021 para que possam seguir sua trajetória escolar com sucesso.

As aulas do Centro de Mídias (CMSP) em 2021 estão sendo elaboradas a partir dessa matriz de habilidades essenciais. Para que haja a articulação entre as aulas do CMSP e as realizadas pelos professores com os estudantes de suas turmas, será importante que as aulas sejam planejadas a partir dessa mesma matriz de habilidades.


As habilidades essenciais devem ser o foco do trabalho pedagógico deste ano. Porém, escolas e professores têm autonomia para promover a consolidação dessas habilidades de diferentes formas, assim como ir além delas, de acordo com o desenvolvimento de seus estudantes, adequando à realidade de cada contexto, modalidade e à proposta pedagógica da escola.

 **Habilidades Essenciais Arte - EM**


 **Habilidades Essenciais de Biologia - EM**

 **Habilidades Essenciais de História - EM**


 **Habilidades Essenciais de Física - EM**

 **Habilidades Essenciais de Tecnologia e Inovação - EM**

 **Habilidades Essenciais de Química - EM**

 **Habilidades Essenciais de Língua Inglesa - EM**

 **Habilidades Essenciais de Matemática - EM**

 **Habilidades Essenciais Língua Portuguesa - EM**

 **Habilidades Essenciais de Sociologia - EM**

 **Habilidades Essenciais de Filosofia - EM**

 **Habilidades Essenciais Projeto de Vida - EM**

 **Habilidades Essenciais de Geografia - EM**

 **Habilidades Essenciais Educação Física - EM**

Inova

Tecnologia e Inovação

Projeto de Vida



Projeto de Vida

PARA COMEÇAR

Caro(a) estudante,

Bem-vindo(a) a 2ª série! Agora, você está bem na metade Ensino Médio. Durante a 1ª série, você vivenciou muitas novidades: conheceu mais professores, novos colegas e disciplinas. Junto com tudo isso, também deve ter feito descobertas e pensado sobre seus sonhos. Em pouco tempo, você estará mais próximo de terminar os seus estudos na educação básica.

Uma das novidades para este ano são os dois tempos por semana que teremos para falar do seu Projeto de Vida (PV). Fique tranquilo(a): haverá tempo para entender sobre o que se trata. No Acolhimento, você já deve ter descoberto um pouco e, nos próximos dias, saberá muito mais. Resumindo: PV, ao longo da 2ª série, vai lhe incentivar a se organizar para viver os últimos anos da educação básica, além de começar a tirar do papel metas importantes para organizar a vida depois do fim dela.

No primeiro bimestre, além de entender mais sobre PV, você irá refletir sobre tudo que aprendeu em situações desafiadoras e se preparar para estar forte diante das mudanças que a vida reserva.

Para que tudo corra bem, é preciso que você se comprometa a estar envolvido(a) nas atividades e participe de forma protagonista. Você conhece essa palavra? É um bom começo para falar de PV. Ser protagonista é ocupar o principal papel na sua vida! É quando você escuta as pessoas ao seu redor e, depois, consegue tomar a decisão do que fazer sozinho(a), reunindo tudo que aprendeu. Dá para ser protagonista na escola, em casa, no bairro, em uma partida de futebol etc.

E, por falar em escola, estudar é o principal caminho para a realização de seus sonhos. O que acontece durante as aulas, nos intervalos, quando você conversa com seus colegas, com seus professores e muito mais, contribui para que você aprenda coisas diferentes e importantes para seu futuro e presente. Em várias atividades, você será convidado(a) a prestar atenção nisso: como o que acontece na escola lhe ajuda a chegar mais perto do que sonha.

Antes de partirmos para as atividades, um lembrete importante: PV não é só sobre o futuro. É sobre o agora. Tem a ver com a maneira como você toma as suas decisões e faz os seus planos para atingir o que espera para seu futuro. Dessa forma, este Caderno pretende apoiar e complementar as aulas de Projeto de Vida. Além disso, em alguns momentos, vai te ajudar a perceber que o que você aprende em outras aulas tem a ver com o seu Projeto de Vida.

Vamos começar? Para isso, há um primeiro passo importante: criar o seu Diário de Práticas e Vivências.

PARA COMEÇAR

Caro(a) estudante,

Bem-vindo(a) à 3ª série, o seu último ano do Ensino Médio. Qual é a sua impressão? O tempo voou? Ou parece que demorou para você chegar até aqui? Quanta coisa aconteceu no caminho! Pense nas pessoas, conteúdos, espaços e muitos mais que você aprendeu. Tudo pronto para se preparar para os seus próximos passos?

Uma das novidades para este ano são os dois tempos por semana que teremos para falar do seu Projeto de Vida (PV). Fique tranquilo(a): haverá tempo para entender sobre o que se trata. No Acolhimento, você já deve ter descoberto um pouco e, nos próximos dias, saberá muito mais. Resumindo: PV, ao longo da 3ª série, vai lhe permitir pensar sobre como se organizar para encerrar o seu ciclo no Ensino Médio e encarar todos os desafios que lhe aguardam ao seu final. Mais do que isso, vai te preparar para usar todas as ferramentas, planos e ações que você já pensou para atingir as suas metas para as próximas etapas da sua vida.

No primeiro bimestre, além de entender mais sobre PV, você vai conhecer mais sobre as possibilidades que o ensino superior, técnico e o mundo de trabalho podem reservar para você!

Para que tudo corra bem, é preciso que você se comprometa a estar envolvido(a) nas atividades e participe de forma protagonista. Você conhece essa palavra? É um bom começo para falar de PV. Ser protagonista é ocupar o principal papel na sua vida! É quando você escuta as pessoas ao seu redor e, depois, consegue tomar a decisão do que fazer sozinho(a), reunindo tudo que aprendeu. Dá para ser protagonista na escola, em casa, no bairro, em uma partida de futebol etc.

E, por falar em escola, estudar é o principal caminho para a realização de seus sonhos. O que acontece durante as aulas, nos intervalos, quando você conversa com seus colegas, com seus professores e muito mais, contribui para que você aprenda coisas diferentes e importantes para seu futuro e presente. Em várias atividades, você será convidado(a) a prestar atenção nisto: como o que acontece na escola lhe ajuda a chegar mais perto do que sonha.

Antes de partirmos para as atividades, um lembrete importante: PV não é só sobre o futuro. É sobre o agora. Tem a ver com a maneira como você toma as suas decisões e faz os seus planos para atingir o que espera para seu futuro. Dessa forma, este Caderno pretende apoiar e complementar as aulas de Projeto de Vida. Além disso, em alguns momentos, vai te ajudar a perceber que o que você aprende em outras aulas tem a ver com o seu Projeto de Vida.

Vamos começar? Para isso, há um primeiro passo importante: criar o seu Diário de Práticas e Vivências.

SP FAZ ESCOLA

CADERNO DO PROFESSOR

PROJETO DE VIDA
Ensino Médio

1º SEMESTRE

PREZADO PROFESSOR,

As sugestões de trabalho, apresentadas neste material, refletem a constante busca da promoção das competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo.

O tempo todo os jovens têm que interagir, observar, analisar, comparar, criar, refletir e tomar decisões. O objetivo deste material é trazer para o estudante a oportunidade de ampliar conhecimentos, desenvolver conceitos e habilidades que os auxiliarão na elaboração dos seus Projetos de Vida e na resolução de questões que envolvam posicionamento ético e cidadão.

Procuramos contemplar algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, a fim de que as escolas possam preparar seus estudantes adequadamente.

Ao priorizar o trabalho no desenvolvimento de competências e habilidades, propõe-se uma escola como espaço de cultura e de articulação, buscando enfatizar o trabalho entre as áreas e seus respectivos componentes no compromisso de atuar de forma crítica e reflexiva na construção coletiva de um amplo espaço de aprendizagens, tendo como destaque as práticas pedagógicas.

Contamos mais uma vez com o entusiasmo e a dedicação de todos os professores para que consigamos, com sucesso, oferecer educação de qualidade a todos os jovens de nossa rede.

Bom trabalho a todos!

Coordenadoria Pedagógica – COPED
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

ANEXOS C – Algumas Fontes de Embasamento do Material do PV.



Instituto Ayrton Senna

[QUEM SOMOS](#)
[COMO ATUAMOS](#)
[EDULAB21](#)
[CONTEÚDOS](#)
[PARA EDUCADORES](#)
[APOIE](#)

O futuro que imaginamos começa agora, na escola.

NOSSA HISTÓRIA

Ayrton Senna foi um dos maiores pilotos de Fórmula 1 de todos os tempos. Ao lado da paixão pela velocidade, Ayrton tinha paixão pelo Brasil. Ele almejava um país em que todos tivessem a oportunidade de serem vitoriosos no que sonhassem, mas sabia que essa possibilidade estava distante da maioria dos brasileiros.

Dois meses antes do acidente em Ímola, na Itália, o piloto compartilhou com a sua irmã a vontade de fazer algo grande pelo futuro dos brasileiros, em especial pelas crianças e jovens. O seu desejo se somou ao de Viviane, que já trabalhava pelo desenvolvimento humano como psicóloga e queria fazer mais pelas novas gerações.

Juntos, concretizariam essa ideia, mas Ayrton não teve tempo de participar de sua construção. Apesar da dor da perda, Viviane e a família Senna decidiram levar o sonho de Ayrton adiante.

Em 1994, nasceu o Instituto Ayrton Senna, uma organização sem fins lucrativos que tem o objetivo de dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade.



Instituto Ayrton Senna

[QUEM SOMOS](#)
[COMO ATUAMOS](#)
[EDULAB21](#)
[CONTEÚDOS](#)
[PARA EDUCADORES](#)
[APOIE](#)

1. O QUE SÃO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS?

Acreditamos que crianças e jovens devem ser desenvolvidos em todas as suas dimensões. O caminho é oferecer uma educação integral para todos, que é aquela voltada ao **desenvolvimento pleno** dos estudantes, nos **âmbitos cognitivo, socioemocional, híbrido, cultural, entre outros**, preparando-os para **fazer escolhas** com base em seu **projeto de vida**.

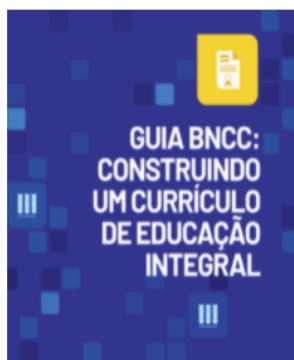
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Entre outros exemplos, estão a persistência, a assertividade, a empatia, a autoconfiança e a curiosidade para aprender. Exemplos de competências consideradas híbridas são a criatividade e pensamento crítico pois envolvem habilidades socioemocionais e cognitivas.

Considerando a importância de determinadas habilidades serem desenvolvidas na escola, adotamos um modelo que define cinco macrocompetências, que são desdobradas em 17 competências, como na figura abaixo:



Guia gestão para aprendizagem

O objetivo deste guia é contribuir com inspirações e sugestões concretas sobre o que fazer diante de cenários em que os estudantes não adquiriram conhecimentos essenciais que se esperava que fossem aprendidos em alguma etapa de ensino, como na pandemia do novo coronavírus. Aqui, o foco de atenção estará nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com destaque para o processo de alfabetização



Guia BNCC: construindo um currículo de educação integral

Encontre conteúdos importantes para refletir sobre o que é educação integral, sobre qual é a visão de estudante proposta pela BNCC, como ela se relaciona com os conceitos de desenvolvimento pleno e muito mais.



Criatividade e Pensamento Crítico: um guia para pensar o agora e criar futuros

O objetivo deste guia é contribuir com referências e inspirações que possibilitem pensar caminhos para estimular o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico na Educação Básica.



[QUEM SOMOS](#)
[COMO ATUAMOS](#)
[EDULAB21](#)
[CONTEÚDOS](#)
[PARA EDUCADORES](#)
[APOIE](#)
[Q](#)
[Globe icon](#)

MONITORAMENTO SOCIOEMOCIONAL

identificando os caminhos para o desenvolvimento



O primeiro passo rumo ao desenvolvimento pleno é entender quais são os pontos fortes e quais precisam de atenção. Na educação, isso não é diferente. Mas, enquanto avaliações cognitivas já são conhecidas de longa data dos processos de monitoramento, a mesma atenção precisa ser dedicada a outras dimensões da formação humana, como a socioemocional. **Por isso, acreditamos que a concretização da educação integral só se realiza quando todas as características são contempladas e, para fazer isso, nada melhor do que abrir espaços de escuta e acolhimento para que os próprios alunos possam expressar como se sentem e percebem diante do mundo e seus desafios.**

É para atender a essa necessidade que lançamos agora a **plataforma de monitoramento socioemocional: Socioemocionais BNCC**, que abriga as versões digitais de instrumentos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna para apoiar o acompanhamento da situação dessas competências entre estudantes. Com ela, diretorias e gestores de redes de ensino podem solicitar a utilização para suas escolas e assim, ter à sua disposição os instrumentos necessários para o acompanhamento socioemocional de seus estudantes.

ANEXOS D – Referente ao Material Publicitário do Novo Ensino Médio



**NOVO ENSINO MÉDIO.
MELHOR PARA
A EDUCAÇÃO.**

- O Novo Ensino Médio inicia em 2021 para todos os estudantes da 1ª série da rede pública estadual.
- O Novo Ensino Médio aproxima os estudantes das transformações da sociedade e do mundo do trabalho.

**NOVO ENSINO MÉDIO.
MELHOR PARA
OS ESTUDANTES.**

- O Novo Ensino Médio permite que o estudante tenha todos os conhecimentos básicos e ainda possa escolher as áreas que mais gosta para aprofundar seus estudos, sem precisar ficar mais tempo na escola!
- O estudante estará mais preparado para conquistar melhores oportunidades no mercado de trabalho.
- Os itinerários formativos vão aprofundar os conhecimentos exigidos pelos exames vestibulares, preparando melhor o estudante para ingressar no ensino superior.
- O Novo Ensino Médio tem foco no protagonismo, na escolha das áreas de interesse, na atuação ativa na escola e na definição do projeto de vida de cada estudante.

Novo Ensino Médio de São Paulo.
Um novo currículo para uma
Educação melhor.



**NOVO
ENSINO
MÉDIO.**

**Melhor para
os estudantes.**

**Melhor para
os professores.**

**Melhor para
a Educação.**

Conheça
o Novo Ensino Médio
de São Paulo.

**COMO FICA
ORGANIZADO
O NOVO ENSINO
MÉDIO?**



JORNADA DO PROFESSOR

NENHUMA DISCIPLINA SERÁ EXCLUÍDA DO CURRÍCULO

Todas as disciplinas terão carga horária dentro da formação geral básica (parte comum a todos os estudantes) e seus respectivos aprofundamentos nos itinerários formativos.



Oportunidade para uma carga horária flexível
Haverá a possibilidade de dar mais aulas para os estudantes que têm maior interesse na sua área de conhecimento, nos itinerários formativos.

BENEFÍCIOS PARA OS ESTUDANTES



A Etapa do Ensino Médio do Currículo em Ação fortalece o protagonismo do jovem ao permitir que este escolha a área em que quer aprofundar parte de seus estudos já no Ensino Médio, ajudando-o a construir seu projeto de vida.

PROJETO DE VIDA



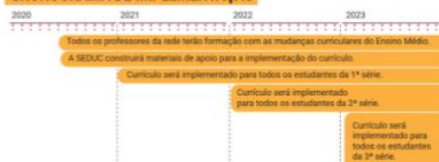
PROTAGONISMO DO JOVEM



OPORTUNIDADE DE ESCOLHA



CRONOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO



**NOVO ENSINO MÉDIO.
MELHOR PARA
OS PROFESSORES.**

• Todos os professores do ensino médio receberão formação continuada ao longo de 2021, nas ATPC e em percursos formativos on-line, com materiais de apoio e certificação para evolução funcional.

• Professores e estudantes participarão como protagonistas da construção do Novo Ensino Médio de São Paulo, para garantir uma escolha assertiva dos itinerários de formação oferecidos nas escolas.