
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(POLÍTICAS, GESTÃO E O SUJEITO CONTEMPORÂNEO)**

**Projeto de Vida e capital cultural: o ensino médio no estado de
São Paulo**

MARINA BARRETO PIRANI

**Rio Claro - SP
2023**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(POLÍTICAS, GESTÃO E O SUJEITO CONTEMPORÂNEO)**

**Projeto de Vida e capital cultural: o ensino médio no estado de
São Paulo**

MARINA BARRETO PIRANI

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: Profa. Dra. Joyce Mary Adam

Rio Claro - SP

2023

P667p

Pirani, Marina Barreto

Projeto de Vida e capital cultural: o ensino médio no estado de São Paulo / Marina Barreto Pirani. -- Rio Claro, 2023
219 f.

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

Orientadora: Joyce Mary Adam

1. Juventude. 2. Projeto de Vida. 3. Ensino Médio. 4. Capital Cultural. 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: Projeto de vida e capital cultural: o ensino médio no estado de São Paulo

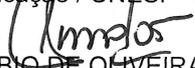
AUTORA: MARINA BARRETO PIRANI

ORIENTADORA: JOYCE MARY ADAM

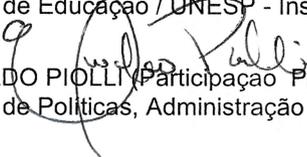
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:



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



Prof. Dr. JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Prof. Dr. EVALDO PIOLLI (Participação Presencial)
Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais / Universidade Estadual de Campinas – SP

Rio Claro, 20 de dezembro de 2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço a CAPES, uma vez que, “o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001”.

RESUMO

Essa pesquisa aborda questões sobre a construção do projeto de vida dos jovens estudantes do ensino médio, analisando as possibilidades da juventude na sua formação, construção do projeto de vida e inserção no mercado de trabalho. A pesquisa tem como objeto de estudo o módulo “Projeto de Vida”, com o objetivo de analisar, à luz da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, se o proposto para o módulo “Projeto de Vida” da rede estadual paulista, contribui para a inserção social e profissional dos jovens do ensino médio. Como objetivos específicos, o trabalho buscou analisar e discutir a finalidade da proposta do módulo “Projeto de Vida”, enquanto responsabilidade dos estudantes, adaptação ao novo mercado de trabalho e empreendedorismo como solução para o desemprego; identificar a relação entre as habilidades e competências propostas pelo material da Seduc para o módulo “Projeto de Vida”, com àquelas dispostas no Novo Currículo Paulista para o Ensino Médio, buscando refletir sobre as intencionalidades que este novo arranjo estabelece na formação educacional da juventude; e analisar as questões propostas nos objetivos específicos 1 e 2, a partir do conceito de Capital Cultural de Pierre Bourdieu. Espera-se, a partir desse estudo, ampliar as discussões acerca da juventude, assim como, desenvolver uma reflexão sobre como o capital cultural dos jovens se relaciona com as projeções de vida dos mesmos. O trabalho se fundamenta numa pesquisa de caráter qualitativo, utilizando como instrumento metodológico a revisão bibliográfica e a análise documental, e para a elaboração dos resultados foi utilizada a análise de conteúdo. Como resultado da pesquisa, é possível apontar que a forma com que o componente foi elaborado, o torna, um condutor do desenvolvimento de habilidades e competências comumente necessárias ao ambiente empresarial. O estudante, como protagonista de sua aprendizagem, deve “assumir suas responsabilidades e escolhas”, como se o sucesso ou fracasso depende-se do indivíduo e das competências que este desenvolveu, contribuindo para criar um sentimento de autoculpa e de autoresponsabilização, colocando sobre os ombros dos jovens a incumbência por encontrar soluções para aquilo que muitas vezes está além de suas possibilidades concretas.

Palavras-chave: juventude, projeto de vida, ensino médio, capital cultural.

ABSTRACT

This research address questions about the life project of young high school students, analyzing the possibilities of youth in their formation, the construction of the life project and their insertion in the job market. The research object of study is the module “Projeto de Vida” and has the objective to analyze, in the light of Pierre Bourdieu's sociological theory, whether the proposal for the “Projeto de Vida” module of the São Paulo state network contributes to the social and professional insertion of high school students. As specific objectives, the work sought to analyze and discuss the purpose of the proposal of the “Projeto de Vida” module, as a responsibility of the students, adaptation to the new job market and entrepreneurship as a solution to unemployment; identify the relationship between the skills and competences proposed by the Seduc material for the “Projeto de Vida” module, with those set out in the New São Paulo Curriculum for High School, seeking to reflect on the intentions that this new arrangement establishes in the educational formation of youth; and analyze the questions proposed in specific objectives 1 and 2, based on Pierre Bourdieu's concept of Cultural Capital. It is hoped, from this study, to broaden the discussions about youth, as well as to develop a reflection on how the cultural capital of young people is related to their life projections. The work is based on a qualitative research, using the bibliographic review and document analysis as a methodological tool, and content analysis was used as an instrument for the results production. As a result of the research, it is possible to point out that the way in which the component “Projeto de Vida” was prepared, makes it a driver for the development of skills and competences commonly needed in the business environment. The student becomes the protagonist of its own learning, and must “assume his responsibilities and choices”, as if success or failure would only depends on the individual and the skills he has developed, contributing to create a feeling of self-blame and self-responsibility, placing on the shoulders of young people the task of finding solutions for what is often beyond their concrete possibilities.

Keywords: youth; life project; high school; cultural capital.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Atividades trabalhadas pelo “Projeto de Vida” segundo o Inova Educação ...	99
Figura 2 - Mapa estratégico da rede estadual paulista 2019-2022.....	102
Figura 3 – Carga horária do Novo Currículo Paulista.....	107
Figura 4 - Estrutura dos Itinerários Formativos para o Currículo Paulista	123
Figura 5 - Nuvem de Palavras.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos Legislativos	80
Quadro 2 - Distribuição dos estudantes matriculados no ensino médio no estado de São Paulo	85
Quadro 3 - Modalidades de ensino médio de acordo com o tipo	86
Quadro 4 – Divisão do Inova Educação em três frentes: Eletivas, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida	96
Quadro 5 - Habilidades essenciais para a 1ª série	103
Quadro 6 - Habilidades essenciais para a 2ª série	103
Quadro 7 - Habilidades essenciais para a 3ª série	104
Quadro 8 - Competências Gerais da Educação Básica dispostas pela BNCC e reiteradas pelo Currículo Paulista	114
Quadro 9 - Documentos referentes à legislação educacional do estado de São Paulo para o Ensino Médio	130
Quadro 10 - Palavras e termos mais utilizados nos documentos legislativos educacionais do estado de São Paulo de acordo com a frequência de aparição	132
Quadro 11 – Categorias da Análise de Conteúdo	135
Quadro 12 – Unidades de análise a partir dos Documentos - CEE Nº 186/2020 / CEE Nº 175/2019 / Resolução, de 14-1-2020	136
Quadro 13 - Distribuição das Competências Socioemocionais em ordem alfabética e quantidade de aparição dos termos para cada ano do Ensino Médio	157
Quadro 14 – As culturas abordadas no Currículo Paulista para o Ensino Médio	164
Quadro 15 - Concepções de "Juventude" presentes na DELIBERAÇÃO CEE Nº 186/2020	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CIEPs - Programa dos Centros Integrados de Educação Pública

CP - Currículo Paulista

CPEM - Currículo Paulista – Ensino Médio

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ETI - Ensino Médio de Tempo Integral

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LBD – Lei de Diretrizes e Base

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PECSP - Programa Educação - Compromisso de São Paulo

PEI - Programa de Ensino Médio Integral

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

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

SIEEESP - Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo

UNDIME-SP - União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo

UNESP - universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	12
2.	EDUCAÇÃO, ESCOLA E AS DIFERENTES FORMAS DE CAPITAL EM BOURDIEU: CAPITAL CULTURAL, SOCIAL E ECONÔMICO.....	18
2.1	A educação escolar e a função social da instituição escolar para Bourdieu	18
2.1.1	Teoria da Prática para Bourdieu e o conceito de habitus.....	23
2.1.2	Espaço social e campo.....	28
2.2	Conceito de capital para Bourdieu e suas diferentes formas: capital econômico, capital social e capital cultural	29
2.2.1	Capital Econômico	32
2.2.2	Capital Social	33
2.3	Capital Cultural.....	36
2.3.1	Capital Cultural e Escola	39
3.	JUVENTUDE, PROJETO DE VIDA, ESCOLA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	43
3.1	As concepções de Juventude e as perspectivas histórica, social e cultural deste grupo	43
3.2	Discussão sobre Projeto de Vida dentro e fora do Brasil	53
3.3	Projeto de Vida e algumas políticas educacionais no Brasil para o ensino médio	56
3.4	Intersecções da educação em tempo integral	59
3.5	A escola meritocrática e a dualidade da educação	64
4.	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	77
4.1	Desenho de Pesquisa e Instrumentos de Obtenção de Dados	77
4.2	Levantamento Bibliográfico	78

4.3	Levantamento e Análise Documental.....	78
4.3.1	Documentos Legislativos.....	80
4.4	Procedimentos Analíticos: tratamento de dados	81
5.	A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO E O PROJETO DE VIDA	83
5.1	Ensino médio e a organização curricular no estado de São Paulo	83
5.1.1	Quadro geral e abrangência do ensino médio em São Paulo	85
5.1.2	Modalidades de ensino.....	85
5.1.3	Diferenças e similaridades entre a educação integral e a educação em tempo integral	86
5.1.4	Paralelo entre o ensino médio no PEI x Regular	89
5.2	Mudanças e implementação de políticas públicas educacionais em São Paulo	93
5.2.1	Programa Inova Educação	95
5.3	Currículo Paulista - Ensino Médio	101
5.3.1	Implementação do Currículo Paulista – Ensino Médio	101
5.3.2	Proposta do Currículo Paulista - Ensino Médio e questões da flexibilização	109
5.3.3	Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista - Ensino Médio..	112
5.3.4	O papel da escola segundo o Currículo Paulista - Ensino Médio....	117
5.3.5	Educação para o mundo do trabalho.....	119
5.4	O módulo Projeto de Vida	125
6.	RESULTADOS E DISCUSSÃO DA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PAULISTA PARA O ENSINO MÉDIO RELATIVAS AO COMPONENTE PROJETO DE VIDA, NO QUE DIZ RESPEITO ÀS DELIBERAÇÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SOBRE TAIS POLÍTICAS NO ESTADO DE SÃO PAULO, UTILIZANDO COMO INSTRUMENTO A ANÁLISE DE CONTEÚDO	130

6.1	Projeto de vida: Responsabilidade dos estudantes, adaptação ao novo mercado de trabalho e empreendedorismo como solução para o desemprego	135
6.2	Habilidades e competências socioemocionais e o Projeto de Vida.....	156
6.3	Capital Cultural e a Cultura no Novo Currículo Paulista para o Ensino Médio	164
7.	CONCLUSÕES.....	188
	REFERÊNCIAS.....	198
	ANEXOS.....	212

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte das discussões do grupo de pesquisa “Jovens, violência e educação – Joveduc”, e de um projeto de pesquisa apoiado pela FAPESP na linha Melhoria do Ensino Público, proc. Nº 2020/06054-9. O presente trabalho aborda questões sobre a construção do projeto de vida dos jovens estudantes do ensino médio, e propõe ampliar a discussão no que diz respeito às possibilidades da juventude na sua formação, construção do projeto de vida e inserção no mercado de trabalho, tendo como objeto de estudo o módulo “Projeto de Vida” nas escolas de período regular da rede estadual de São Paulo.

Com o implemento do novo Currículo Paulista para os estudantes da rede estadual, dentre os anos de 2021 a 2023, as escolas públicas de ensino médio de período regular¹ têm passado a ofertar o componente “Projeto de Vida” para os estudantes, componente que até então estava presente somente no currículo das escolas de período integral. Ele é descrito pela legislação de São Paulo como uma possibilidade na elaboração de metas e objetivos de vida pelos jovens, mediante as perspectivas dos sonhos, expectativas e da realidade dos mesmos (SÃO PAULO, 2019), (SÃO PAULO, 2020).

Segundo as Diretrizes Curriculares de Projeto de Vida, promulgadas em 2020, o componente já se encontrava presente na grade curricular das escolas estaduais de período integral desde 2012, e nas escolas de período regular (diurno ou noturno), o componente foi implementado em 2021 para os primeiros anos, 2022 para os segundos anos e 2023 será o ano de implementação para os terceiros anos. Tais mudanças têm sido feitas por intermédio do Programa Inova Educação, programa que subsidia a implementação dos novos componentes na educação regular paulista (SÃO PAULO, 2020).

Conforme a legislação educacional do Estado de São Paulo, o componente “Projeto de Vida” pertence à parte diversificada do currículo, assim como, os componentes “Eletivas” e “Tecnologia e Inovação”. Esses novos componentes que

¹ Utiliza-se o termo regular para se referir às escolas com turnos em períodos parciais do dia, ou seja, as escolas que não são ou fazem parte da modalidade de ensino de tempo integral.

compõem a parte diversificada, abrangem desde os anos finais do ensino fundamental, até o ensino médio. Entretanto, esta pesquisa irá abster-se em analisar especificamente a parte que confere ao ensino médio (SÃO PAULO, 2020).

Segundo o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, promulgado em 2020, a escola e o módulo “Projeto de Vida”, devem se tornar contribuintes no processo de preparação e orientação dos estudantes, para que estes sejam responsáveis pelas tomadas de decisões que surgirem durante sua vida. Adotando esse papel, a escola, segundo este documento, deve considerar os interesses e desafios dos estudantes, levando em conta suas próprias crenças, conhecimentos e valores, orientando-os a acreditarem em seu próprio potencial (SÃO PAULO, 2020).

Tais propostas educacionais promulgam o respaldo da garantia de possibilidade e de escolha, com destaque para a autonomia dos jovens quanto ao que estes querem ou preferem estudar. É importante, no entanto, ter claro que tais políticas e visões sobre o indivíduo ser único responsável pelo seu próprio futuro tem como consequência uma responsabilização dos jovens perante suas próprias escolhas, atribuindo-lhes o sucesso ou fracasso de tais escolhas somente para si, sem levar em consideração as determinantes culturais e sociais que permeiam por sua trajetória de vida.

Para compreender como tais políticas anunciam a autonomia dos jovens, a partir da responsabilização atribuída a eles quanto ao seu futuro, e, principalmente, quanto ao seu projeto de vida, é necessário considerar que a educação a partir dos anos 90 adotou características da formação voltada para a especialização flexível, transformando-se no paradigma de formação para o mercado de trabalho, como expõe Pacheco, Moraes, & Evangelista (2001).

Nas últimas décadas, essas políticas têm ganhado significativo espaço em meio às finalidades da educação brasileira, pois, visam facilitar a entrada dos jovens no mercado de trabalho, limitando seus valores a um tipo de “cidadania moderna”, através da criação de algumas condições educacionais que favorecem uma disseminação de valores ligados a competências e habilidades técnicas, deixando de lado a formação para a cidadania, que deveria ocorrer de maneira reflexiva (SENNETT, 2006).

Para Sennett (2006), nestes novos moldes a aptidão técnica operacional tem mais valor que o aprofundamento intelectual, já que seu interesse imediato reside na

lucratividade, princípio essencial para a competitividade, alinhando a educação aos objetivos da produtividade.

O processo de reestruturação do ensino médio no estado de São Paulo surge, portanto, como uma forma de atender às demandas de desenvolvimento e qualificação da vida social no séc. XXI², concretizando-se em um novo modelo de currículo para esta modalidade de ensino, pautado na flexibilização e diversificação curricular.

Por este motivo, é fundamental analisar o que se propõe para a formação educacional dos jovens através da proposta do módulo “Projeto de Vida”, utilizando como recurso alguns documentos legislativos e deliberativos do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da Secretaria Estadual de Educação (Seduc) referentes à construção do Currículo Paulista – Ensino Médio, conseqüentemente, do módulo “Projeto de Vida”, buscando reconhecer nestes documentos aspectos que dizem respeito à formação dos jovens e construção dos projetos de vida.

Esta investigação é importante porque as oportunidades que se apresentam aos jovens são determinantes na projeção de seu modo de ser, de enxergar a realidade e de idealizar o futuro, pois, é no momento da juventude que ocorrem grandes mudanças, envolvendo fragilidades e potencialidades, imaturidade e maturidade, falta e aquisição de autoridade e poder, endossados por questões sociais e culturais, caracterizando este período da vida permeado por complexas transformações (ALVES, 2016).

Os estudos relacionados à juventude, podem focar em relações existenciais, sociais, culturais, políticas entre outras. A relação a ser abordada no respectivo trabalho, envolve a juventude que está no período escolar do ensino médio, compreendendo que ela está constantemente subordinada às normas e regras sociais que envolvem não somente os jovens, mas também a instituição escolar a que participam.

Esta pesquisa recorre à teoria de Bourdieu, com ênfase nas questões relacionadas ao capital cultural, para realizar suas análises. Tal teoria, especialmente em relação ao capital cultural, se assume como possibilidade na identificação dos determinantes que perpassam pela vida desses jovens, como algo estruturalmente contido nas relações que

² Onde há uma preocupação com as aptidões técnicas em detrimento do desenvolvimento intelectual, cultural e crítico.

se desenvolvem entre as próprias pessoas, a família, e entre estas e as instituições, como no caso da instituição escolar, *lócus* de vivências e experiências da juventude.

A juventude, enquanto categoria repleta de sujeitos unos, precisa ser analisada a partir de suas condições sociais, econômicas e culturais, já que estas, são determinantes na constituição do sujeito, e influenciam também nas escolhas que este faz conforme as possibilidades que lhe são dadas em relação à formação profissional e oportunidades no mercado de trabalho.

Entender o papel do componente “Projeto de Vida” na ampliação do capital cultural dos jovens³ é importante, principalmente para os estudantes do ensino médio da rede pública, historicamente oriundos das classes trabalhadoras. Esses jovens, estão prestes a se formar e o imperativo do futuro sobrechega, e na medida do possível terão que decidir quais serão os próximos passos a seguir.

Teoricamente, a escola apresenta-se como a instituição com potencial de ampliar/agregar o capital cultural dos jovens⁴, através da difusão dos conhecimentos acadêmicos, culturais, sociais, e também por ser um local de troca, de socialização, e de transmissão do conhecimento elaborado.

Desenvolver essa dinâmica de forma ideal, através do “Projeto de Vida”, poderia possibilitar aos jovens novas oportunidades e experiências. Mas será que tanto a escola, quanto o módulo “Projeto de Vida”, são capazes de contemplar todas as necessidades que envolvem a formação integral dos indivíduos, especialmente sua formação cultural?

Com isso em vista, essa dissertação tem por objetivo geral analisar, à luz da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, se o proposto para o módulo “Projeto de Vida” da rede estadual paulista, contribui para a inserção social e profissional dos jovens do ensino médio.

³ Para representar o capital cultural ou social de um jovem por exemplo, é necessário analisar as trajetórias de vida e as oportunidades culturais, de conhecimento, de experiências, vivências etc. que este teve e que se transformam nos diferentes tipos de capital. A relação entre sujeito e capital (cultural e social) se dá a partir de fatores intrínsecos e extrínsecos aos indivíduos e não existe uma fórmula precisa para definir ou identificar o nível de capital cultural e social destes.

⁴ Os elementos principais de constituição de capital cultural e capital social configuram-se em micro (família e comunidade) e macro (instituições financeiras, educacionais, culturais, etc.). Assim, tanto a família como a instituição escolar, podem consistir como elemento principal de capital cultural e social, em uma relação baseada na quantidade e na qualidade dos recursos pertencentes ao grupo (BONAMINO, ALVES e FRANCO, 2010).

Como objetivos específicos pretende-se:

1 - Analisar e discutir a finalidade da proposta do módulo “Projeto de Vida”, enquanto responsabilidade dos estudantes, adaptação ao novo mercado de trabalho e empreendedorismo como solução para o desemprego;

2 - Identificar a relação entre as habilidades e competências propostas pelo material da Seduc para o módulo “Projeto de Vida”, com àquelas dispostas no Novo Currículo Paulista para o Ensino Médio, buscando refletir sobre as intencionalidades que este novo arranjo estabelece na formação educacional da juventude;

3 - Analisar as questões propostas nos objetivos específicos 1 e 2, a partir do conceito de Capital Cultural de Pierre Bourdieu.

Espera-se como resultado desta pesquisa, ampliar as discussões relativas à construção do projeto de vida dos jovens, bem como, desenvolver uma reflexão acerca das possibilidades de ampliação do capital cultural dos mesmos, levando em conta, suas projeções de vida, suas particularidades, seus sonhos e sua história.

Ao analisar a legislação e o processo de regulamentação da proposta do módulo “Projeto de Vida” para as escolas de período regular no estado paulista, acredita-se ser possível identificar os elementos que possam ser considerados como incisivos às questões de formação educacional da juventude.

Estas análises podem colaborar especialmente no sentido de eximir dos jovens toda a culpa pelo seu sucesso ou fracasso, visto que, os diversos fatores que interferem nas escolhas das pessoas nem sempre podem ser controlados, previstos ou determinados.

Estrutura do trabalho

Esta dissertação está estruturada conforme a sequência descrita a seguir.

O Capítulo 1, a introdução, tem a intenção de apresentar um panorama geral do assunto abordado pelo estudo, indicando o objeto de pesquisa, as problemáticas envolvidas em seu contexto, assim como, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

O Capítulo 2, discorre sobre a teoria sociológica formulada por Bourdieu, dando ênfase especialmente ao conceito de capital em suas diferentes formas: capital cultural, capital social e capital econômico, com o propósito de compreender suas relações com a educação escolar e seu papel na perpetuação das desigualdades escolares e sociais.

O Capítulo 3 aborda questões relacionadas à constituição histórica da juventude e das diferentes concepções acerca deste conceito. Também é apresentada uma síntese relativa ao termo projeto de vida, com o referencial de autores de dentro e fora do Brasil, enquanto parte do contexto e da vida dos jovens.

Sobretudo, será trazida uma breve discussão sobre o “Projeto de Vida” em algumas das políticas educacionais brasileiras e as implicações que acompanham tais políticas. Por fim, realizar-se-á uma reflexão a respeito da escola meritocrática e da dualidade da educação.

A metodologia da pesquisa é descrita no Capítulo 4, detalhando o procedimento metodológico adotado, as técnicas de pesquisa e de análise dos dados, utilizadas no trabalho.

O Capítulo 5, aborda alguns dos principais documentos que embasam a política educacional do Estado de São Paulo, especialmente a política direcionada à etapa do ensino médio e do módulo “Projeto de Vida” para as escolas de ensino regular, ou seja, as escolas que não são de ensino ou tempo integral.

No Capítulo 6, são apresentados e discutidos os resultados relativos à análise da legislação educacional paulista, considerando que os dados encontrados pela pesquisa são distribuídos, organizados e analisados utilizando como instrumento a Análise de Conteúdo.

Por fim, o Capítulo 7 traz as conclusões da dissertação, relacionando os objetivos aos resultados a partir de uma reflexão acerca do papel que o módulo “Projeto de Vida” tem na formação dos jovens.

2. EDUCAÇÃO, ESCOLA E AS DIFERENTES FORMAS DE CAPITAL EM BOURDIEU: CAPITAL CULTURAL, SOCIAL E ECONÔMICO.

Este capítulo apresenta uma introdução à teoria sociológica formulada por Pierre Bourdieu, até chegar aos conceitos de capital em suas diferentes formas: capital econômico, capital social e capital cultural, a fim de compreender suas relações com a educação escolar.

Pode-se dizer que a vivência de Bourdieu em dois universos culturais distintos, situados entre sua origem social modesta e sua vivência em uma elite escolar, contribuíram para as reflexões que o autor desenvolveu em busca de respostas para o problema das desigualdades sociais, em especial, àquelas decorrentes do sistema educacional.

O capítulo divide-se, primeiramente com uma sucinta contextualização acerca da expansão e massificação escolar que ocorreu durante o século XX, e o quanto isso reflete nas ações escolares, ainda nos dias de hoje.

Após este passo inicial, são apresentados os conceitos de habitus, espaço social e campo. Conhecer estes conceitos fundantes da teoria de Bourdieu é relevante, pois, são eles que permitem justificar e estruturar o pensamento de Bourdieu até chegar aos diferentes conceitos de capital.

Na sequência, serão trazidos os conceitos derivados do termo capital, ligados a condicionantes culturais e sociais, considerados por Bourdieu como incisivos à discussão sobre a formação educacional e constituição dos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento e de sua vida.

Por fim, será apresentada uma breve discussão acerca da relação entre o capital cultural e a escola, e como esta instituição pode contribuir ou não com a conservação social, e conseqüentemente, nas possibilidades de melhoria de vida das pessoas, especialmente da juventude.

2.1 A educação escolar e a função social da instituição escolar para Bourdieu

A presente subseção irá discorrer brevemente o processo de massificação escolar, e a partir da perspectiva de Bourdieu, refletir sobre a função social da escola, e o modo como esta se organiza. Segundo o autor, a escola tende a manter as divisões e desigualdades sociais, utilizando como discurso principal, a ideia de que todos os estudantes são iguais perante o sistema escolar.

Ao considerar que todos os estudantes partem de uma mesma igualdade, a escola acaba por desconsiderar, as histórias e individualidades que estes sujeitos trazem em sua bagagem. Essa maneira de pensar a educação tem impactos diretos no sucesso ou fracasso escolar dos estudantes.

O sucesso escolar é uma questão frequentemente ligada a fatores como economia, Estado, políticas públicas educacionais, família e também o *background* que o indivíduo traz de suas vivências e experiências pré-escolares.

A necessidade de análise dessas questões sobre o sucesso escolar advém principalmente das mudanças decorrentes do processo histórico de industrialização e ocorre concomitantemente ao processo de ampliação do acesso à escola, no início do século XX. A escola, que até então era uma instituição destinada a apenas uma parcela da sociedade, a elite, passa a receber estudantes de todas as camadas sociais, especialmente da classe⁵ trabalhadora.

Com a ampliação do sistema de ensino às camadas populares, que ocorre em um cenário de avanço da industrialização e crescimento do sistema capitalista, surge também a necessidade de “capacitar” aqueles que irão ocupar um lugar no processo produtivo.

As mudanças sociais decorrentes do processo de industrialização, afetaram diretamente a vida das pessoas, seja pela transformação dos modos de produção e de trabalho, que até então eram feitos de forma artesanal, assim como, nas significativas mudanças no processo de instrução, como aponta Manacorda (2002, p. 248) “fábrica e escola nascem juntas [...]”. Tais transformações alteraram profundamente a história da humanidade.

⁵ Para Bourdieu (2011, p. 27), a classe social existe em um estado virtual, como “*algo que se trata de fazer*”, enquanto no real o que existe é o espaço social, que é, sobretudo, um espaço de diferenças.

É uma maturação de consciência que não se compreende levar em conta o desenvolvimento do real com a revolução industrial, que não somente efetua o encontro entre artes liberais e mecânicas, entre geometria intelectual e experimental, mas subtrai o homem em crescimento, o adolescente, da angústia familiar e corporativa e joga-o no mais vasto mundo social. O nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos (MANACORDA, 2002, p. 249).

Essa transição da escola das elites para a escola das massas traz em seu bojo o discurso da democratização, que atribui à escola o papel de garantir a igualdade de oportunidades, destacando-se como uma instituição de considerável importância na construção de uma nova sociedade, entendida como mais justa⁶, moderna⁷ e democrática⁸, onde os indivíduos competiriam em condição de igualdade, dos quais, aqueles que possuíam dons individuais avançariam e ocupariam futuramente posições superiores na hierarquia social, ou seja, a escola passa a ser promessa e/ou possibilidade de ascensão social (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Neste momento, as discussões sobre a educação partiam de pontos de vista identificados como funcionalistas, ou seja, possuíam uma visão otimista da educação, onde através desta, seria possível com que houvesse a superação das desigualdades sociais. Assim, como aponta Dewey *apud* Manacorda (2002), a escola seria antes de tudo uma instituição social e o instrumento mais eficaz de progresso e reforma social, portanto, instrumento de uma vida melhor.

A ampliação da escolarização universal e as reformas compreensivas de maior ou menor alcance asseguraram à totalidade da população o acesso a níveis do ensino até então reservados a uma minoria e abriram potencialmente as portas para o acesso a níveis superiores (ENGUIA, 1994, p. 97).

Neste mesmo sentido, para Nogueira e Nogueira (2002, p. 16), tanto no senso comum quanto nas ciências sociais, imperava uma suposição de que “por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos”.

Apesar de o acesso à escola ter sido um avanço muito importante para a sociedade e uma conquista para as camadas sociais economicamente menos

⁶ Meritocrática.

⁷ Centrada na razão e nos conhecimentos científicos.

⁸ Fundamentada na autonomia individual.

favorecidas, esse processo de massificação⁹ do sistema escolar traz consigo problemas que interferem e repercutem na estrutura e ações escolares, e conseqüentemente, na formação dos estudantes até os dias de hoje.

A instituição e o processo escolares foram organizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho (ENGUIA, 1989, p. 30).

Ao decorrer do tempo, os problemas das desigualdades de escolarização tornaram-se cada vez mais evidentes entre os estudantes dos diferentes grupos sociais, culminando em uma ruptura com essa ideia da ascensão social garantida pela escolarização, transformando a visão que se tinha até então sobre o papel da escola na sociedade (BONAMINO, ALVES e FRANCO, 2010).

Esta mudança se deve por dois fatores, um deles devido a um grande movimento de pesquisas sobre o desempenho escolar, envolvendo trabalhos realizados em países como os Estados Unidos, França e Inglaterra. As pesquisas de Bourdieu (2007) e Coleman (1966), apontam que o desempenho escolar depende especialmente da origem social dos estudantes, e não meramente de seus dons individuais, ideia amplamente difundida pelo senso comum.

No campo da educação, Bourdieu procurou romper com a ideologia do dom e do mérito pessoal, tão difundidos especialmente a partir do século XX. Sua teoria contribuiu, principalmente, para fornecer um quadro macrossociológico das relações que envolvem o sistema de ensino e a estrutura social (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009).

Para desmistificar essa ideia de que o dom é algo inato do indivíduo, e que, portanto, o sucesso ou fracasso escolar são resultados das aptidões naturais, Bourdieu (2007) reforça em sua teoria que o próprio sistema escolar transforma as diferenças¹⁰ iniciais dos indivíduos em desigualdades no decorrer da escolarização. Assim, Bourdieu

⁹ Aqui entende-se por massificação do ensino a expansão quantitativa da escolarização, que tinha como intuito ensinar a inúmeros alunos com poucos professores (ENGUIA, 1989).

¹⁰ Diferenças que consistem em uma herança cultural de transmissão familiar.

aponta para as funções de reprodução cultural e conservação social que a instituição escolar perpetua em suas ações¹¹.

[...] todo sistema de ensino se caracteriza por uma *duplicidade funcional* que se atualiza plenamente no caso dos sistemas tradicionais em que a tendência para a conservação do sistema e da cultura que ele conserva encontra uma exigência externa de conservação social (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 208).

Estas desigualdades entre os grupos sociais no processo de escolarização, tornam-se objeto de diversos estudos que compactuam da ideia de que a origem social é determinante no desempenho escolar dos indivíduos, e que por este motivo, os sistemas escolares da maneira como se configuram, reproduzem e acentuam as diferenças e preservam o domínio econômico, cultural e ideológico da classe dominante¹² sobre as classes dominadas (BONAMINO, ALVES e FRANCO, 2010).

Eis por que a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social em função da classe de origem, e, mais precisamente, a estrutura das oportunidades de ascensão pela Escola, condiciona as disposições relativamente à Escola e à ascensão pela Escola, disposições que contribuem por sua vez de uma maneira determinante para definir as oportunidades de ter acesso à Escola, de aderir às suas normas e de nela ter êxito, e por conseguinte as oportunidades de ascensão social (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 165).

O outro fator está relacionado aos efeitos imprevistos da massificação do ensino, que suscitou um sentimento de frustração nos indivíduos com o sistema educacional, devido ao baixo retorno econômico e social, e da baixa expectativa de ascensão social, contrariando a ideia que se tinha até então da escolarização enquanto premissa de ascensão social (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Para Bourdieu e Passeron (1992, p. 206) “a instituição escolar é a única a deter completamente, em virtude de sua função própria, o poder de selecionar e de formar”, e assim, passa a ser vista como uma instituição que legitima as desigualdades e os

¹¹ Como no caso do capital cultural, que preserva através dos sistemas de ensino, uma estreita relação com a manutenção do sistema econômico, apontando especialmente para a função social deste sistema. Isso repercute principalmente “para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 2007, p. 42).

¹² “Como sabemos, a forma de sociedade vigente no mundo atual e, portanto, também no Brasil define-se pelo domínio do capital. É essa a característica da sociedade atual. Nela os meios de produção foram concentrados na forma de capital. Por isso os donos dos meios de produção denominam-se capitalistas constituindo a nova classe dominante [...]” (SAVIANI, 2013, p. 26).

privilégios sociais, enquanto a educação perde seu status de agente transformador e democratizador das sociedades.

Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 17).

Para Bourdieu e Passeron (1992), portanto, a escola, ao receber indivíduos em condições desiguais e colocá-los em um sistema que os força a competir em condições de igualdade, deixa de considerar o conjunto de características culturais e sociais que advém de seu passado e de sua história, e que influenciam em quem este indivíduo é, e provavelmente, também em quem virá a ser.

Assim, a perspectiva de Bourdieu e Passeron (1992, p. 213) em relação à escola é a de que essa instituição teria uma função de legitimação da ordem social, visto que “tal sistema contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e, ao mesmo tempo para legitimá-la ao dissimular que as hierarquias escolares que ele produz reproduzem hierarquias sociais”.

2.1.1 Teoria da Prática para Bourdieu e o conceito de habitus

As problemáticas que envolvem a ampliação da escolarização, sobretudo, as repercussões advindas desse processo, culminam em uma intensa culpabilização do indivíduo por seu sucesso ou fracasso, e são para Bourdieu, objetos de estudo no desenvolvimento de sua teoria. A teoria de Bourdieu estrutura-se a partir de conceitos como: o habitus, o campo e o espaço social, servindo estes, como elementos de discussão para o entendimento dos campos teórico e social.

Para entender como Bourdieu chegou a essa conclusão em relação ao sistema escolar, a presente subseção traz as considerações do autor sobre quem é o ser social, qual o espaço que este ocupa em uma sociedade e quais os atributos necessários para ocupar determinado campo deste espaço. É importante salientar, que Bourdieu (2003)

trata do espaço enquanto: espaço social, espaço físico e sobretudo espaço hierarquizado e seletivo nas sociedades de organização capitalista.

Para isso, Bourdieu (1994) desenvolve seu raciocínio buscando superar uma dicotomia no campo teórico entre dois pensamentos divergentes sobre o ser social, resultando na Teoria da Prática. A Teoria da Prática traz o habitus como conceito principal para explicar que as primeiras vivências e experiências de um indivíduo dentro de um círculo familiar e social influenciam e incidem sobre quem ele é e sobre o espaço que ele ocupa dentro de uma sociedade dividida em classes.

Assim, a formulação do conceito de habitus por Bourdieu advém do dilema teórico definido pela oposição entre o subjetivismo e o objetivismo, pois estas eram as duas perspectivas que se tinha de enxergar o ser social no pensamento sociológico até então.

Entender o indivíduo na perspectiva do subjetivismo, como explica Bourdieu (2003, 2011), é olhar apenas para o que este, em sua individualidade, age ou realiza, como se suas ações fossem autonomamente pensadas e conscientes, assim como, independentes de qualquer fator extrínseco ao sujeito. No entanto, o autor não acredita nessa ideia, pois, entende que o sujeito é influenciado por fatores culturais e sociais na realização de suas ações, e estas ações estariam tão internalizadas que ele nem se dá conta de que existe uma ideologia que o faz acreditar estar tomando decisões de forma independente.

Isto contribui para formar uma concepção ilusória do mundo social, visto que, confere aos sujeitos excessiva autonomia e consciência no empreendimento de suas ações e interações, o que acaba por não atingir as bases sociais que condicionam as experiências práticas. Neste sentido, o subjetivismo refere-se às abordagens que se limitam apenas às escolhas, preferências e ações individuais, sem olhar para o todo. Conforme expõe Nogueira e Nogueira (2002), tais abordagens são consideradas subjetivas:

[...] pelo fato de não considerarem as condições objetivas que explicariam o curso da experiência prática subjetiva, mas, sobretudo, por contribuírem para uma concepção ilusória do mundo social que atribuiria aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 19).

Nogueira e Nogueira (2002, p. 19) expõem que para contrapor-se ao subjetivismo, Bourdieu aponta para “o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais”. Ou seja, tudo no indivíduo seria socialmente constituído, cada detalhe, desde os gostos mais íntimos, os gestos e posturas corporais, as aptidões e até as aspirações em relação ao futuro profissional.

Já o conhecimento objetivo observado por Bourdieu, conforme apontam Nogueira e Nogueira (2009, p. 22) seria considerado a ruptura em relação à experiência subjetiva imediata, posto que tal experiência pode ser entendida como “estruturada por relações objetivas que ultrapassam o campo da consciência e intencionalidade individuais”.

No caso do objetivismo, a crítica de Bourdieu recai sobre as abordagens estruturalistas, ou seja, aquelas abordagens que caracterizam a experiência subjetiva como sendo diretamente sujeita às relações objetivas, seja de natureza linguística ou socioeconômica (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Por este motivo, o objetivismo para Bourdieu seria incapaz de explicar como se dá a articulação entre os planos da estrutura e da ação.

O objetivismo tenderia a descrever as regularidades que estruturam um espaço social e a supor que os sujeitos obedecem às regras dessa estruturação, sem demonstrar como essas regras de fato, operam na prática como princípios estruturantes das ações e representações dos sujeitos e são reproduzidas nesse processo (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 23).

Desta maneira, a perspectiva apresentada na teoria de Bourdieu é a de que o que falta a estas abordagens seria “uma teoria da ação capaz de explicar os mecanismos ou processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação individual” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Conforme dito anteriormente, o processo de superação da dicotomia entre o subjetivismo e o objetivismo, deriva de um conhecimento praxiológico, denominado, Teoria da Prática. Essa teoria propõe uma metodologia de investigação sobre como as estruturas externas ao indivíduo encontram-se internalizadas no sujeito. Essas estruturas formariam, conforme expõem Nogueira e Nogueira (2009, p. 24) “um conjunto estável de disposições estruturadas que estruturam as práticas e as representações das práticas”.

Assim, segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 20), Bourdieu considera “que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso”. Isso acontece, pois, a própria ação dos indivíduos gira em torno das condições que este indivíduo foi socializado. Por este motivo, “a estrutura social se perpetua, porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural na qual eles foram socializados”.

Dessa forma constitui-se o princípio definido por Bourdieu como *habitus*. O *habitus*, portanto, pode ser definido como um “sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos”. Isso significa que o *habitus* seria então a ligação, ou a ponte entre subjetivismo e objetivismo, em outras palavras, entre a estrutura e a prática (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 24).

Todavia, esse processo não aconteceria de forma mecânica, mas sim, essas disposições seriam para Bourdieu como princípios de orientação. Como explica Nogueira e Nogueira (2002, p. 20) “a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico”.

Dessa análise depreende-se que:

O ator da Sociologia da Educação de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, tampouco o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. Antes de mais nada, contrapondo-se ao subjetivismo, Bourdieu nega, da forma mais radical possível, o caráter autônomo do sujeito individual. Cada indivíduo é caracterizado, pelo autor, em termos de uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Fazem parte dessa primeira categoria, o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. Por outro lado, o patrimônio transmitido pela família inclui também certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural em seu estado “incorporado” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 51).¹³

Para Bourdieu e Passeron (1992, p. 206), o *habitus* pode ser considerado um conjunto de características adquiridas e renovadas ao longo do tempo, de “[...] formação

¹³ Sobre o capital em suas diferentes formas, conforme apontados no excerto, suas características serão apresentadas em uma subseção exclusivamente dedicada ao assunto.

durável e transmissível [...]” a partir de “[...] esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação”.

Logo, o habitus adquirido no seio familiar, antes mesmo do processo de escolarização, comandam os processos de estruturação de novos habitus, estes sim, decorrentes das experiências escolares, assim como, da ação pedagógica (BOURDIEU e ORTIZ, 1994).

Dentro dessa perspectiva, a história de um indivíduo se desvenda como uma “variante estrutural” do *habitus* de seu grupo ou de sua classe, o estilo pessoal aparece como desvio codificado em relação ao estilo de uma época, uma classe ou um grupo social (BOURDIEU e ORTIZ, 1994, p. 18).

Sobretudo, para Bourdieu, já que as práticas sociais decorrem da posição social de quem as produz, as preferências e os gostos, estariam previamente estruturados em relação ao momento da ação. Assim, o habitus tenderia a “conformar e a orientar a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engedram” (BOURDIEU e ORTIZ, 1994, p. 15).

Isso supõe que o habitus age para unificar grupos com gostos, ideias, costumes e comportamentos desde que sejam reconhecidos e compartilhados por estes, assim como, ele age também para distanciar aqueles que compartilham de outras ideias e comportamentos relativos a esses mesmos elementos.

Assim, o habitus de um grupo, é composto pelo conjunto de gostos e afinidades que estes compartilham entre si, e principalmente pelas características de costumes e bens que este grupo tem em comum. Essa lógica, serve exatamente como um diferenciador de indivíduos e grupos que possuem diferentes habitus e condições socioeconômicas. É devido a isso, que Bourdieu (2011), considera que o habitus é tanto um princípio gerador de conexões e afinidades, quanto um princípio diferenciador de indivíduos e grupos.

Para complementar seu pensamento, o autor refletiu também sobre a realidade social, os espaços distribuídos nessa realidade, de que maneira estes espaços são ocupados e o que caracteriza ou possibilita ocupar um lugar em determinado espaço, conforme será apresentado na seção subsequente.

2.1.2 Espaço social e campo

Nessa subseção são trazidas as considerações de Bourdieu acerca da realidade social através da noção de espaço social, do lugar ou posição que os indivíduos ocupam neste, assim como, dos campos que o compõe, inclusive, das disputas decorrentes das tentativas de ocupar esses campos.

A realidade social é para Bourdieu (2011) um composto entre o espaço social, os campos e os tipos de capital. Partindo dessas categorias, o autor busca realizar uma análise decorrente das relações entre as estruturas do espaço social e as estruturas do espaço físico.

O espaço social é entendido por Bourdieu (2011, p. 19) como “a realidade primeira e última, já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele”. Estes espaços são definidos a partir do habitus, ou seja, das disposições ou mesmo das separações diferenciais em relação às propriedades (sejam de práticas ou bens) que os indivíduos possuem.

Com relação ao lugar que os indivíduos ocupam na sociedade, Bourdieu (2012), considera que uma pessoa, ocupa tanto um lugar físico caracterizado por seus atributos espaciais, quanto um lugar na distribuição do espaço social.

Ou seja, quando alguém ocupa fisicamente um lugar no espaço, esse lugar é “[..] a extensão, a superfície e o volume que um indivíduo ou uma coisa ocupa no espaço físico, suas dimensões, ou melhor, seu entulhamento¹⁴, [...] se exprime no lugar do espaço físico em que está situado [...]” ou seja, no lugar ou posição que este ocupa no espaço através de suas propriedades (BOURDIEU, 2012, p. 160).

Para Bourdieu (2012), os indivíduos são considerados como agentes sociais, pois, estes possuem uma relação com o espaço social e com as coisas deste. Para o autor, o lugar ou posição que o sujeito ocupa nesse espaço se deve ao conjunto relativo de suas propriedades, ou seja, o conjunto dos diferentes tipos de capital.

¹⁴ O mesmo que acumular, amontoar.

Os agentes sociais que são constituídos como tais em e pela relação com um espaço social (ou melhor, com campos) e também as coisas na medida em que elas são apropriadas pelos agentes, portanto constituídas como propriedades, estão situadas num lugar do espaço social que se pode caracterizar por sua posição relativa pela relação com os outros lugares (acima, abaixo, entre, etc.) e pela distância que o separa deles (BOURDIEU, 2012, p. 160).

Para Bourdieu (2012), os lugares e posições ocupados no espaço social e, conseqüentemente, os benefícios por estes proporcionados, são considerados como resultados de lutas dentro dos diferentes campos.

Por este motivo, o campo é para Bourdieu (2004, p. 22) espaço de confronto, de luta e de atitude onde cada campo “é um campo de forças e um campo de lutas para transformar esse campo de forças”.

O termo campo, segundo Bourdieu (1983) *apud* Nogueira e Nogueira (2009, p.31) refere-se também aos “espaços de posições sociais no qual determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado”. Assim, a definição desse conceito implica, sobretudo, em fenômenos e objetos em transformação e pressupõe movimento em um processo relacional.

Para Pereira (2015), os campos podem ser desde indivíduos a instituições criadoras de espaços e existem através das relações que se dão. A estrutura das relações objetivas entre os agentes do campo é que define o lugar que estes ocupam, assim como, as posições que estes estabelecem. Já a capacidade de dominar o espaço depende do capital que cada indivíduo possui.

Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim neles, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses (BOURDIEU, 1989, p. 135).

2.2 Conceito de capital para Bourdieu e suas diferentes formas: capital econômico, capital social e capital cultural

Nessa subseção é apresentado o conceito de capital em suas diferentes formas de acordo com Bourdieu. Para o autor, o capital e a posse dos diferentes tipos de capital é o que determina a posição e o poder que os indivíduos têm dentro dos campos e do espaço físico e social, assim como, suas chances de sucesso dentro do sistema escolar. No caso do capital cultural, elemento de aquisição familiar e escolar, a posse ou falta desse elemento na vida de um indivíduo pode acarretar sobre quem este é e nas possibilidades de quem virá a ser.

Com a industrialização e o desenvolvimento da economia capitalista do século XIX, o capital¹⁵ torna-se o produto máximo deste sistema. A partir deste momento, o mercado passa a regular a vida social, reduzindo o universo de trocas à troca mercantil, sendo objetiva e subjetivamente orientada para a maximização do lucro, e minimizando, mesmo que de forma implícita, as outras formas de troca como não econômicas. Tendo como aspecto constitutivo a venda da força de trabalho pelos trabalhadores, Bourdieu (1986) classifica as formas não econômicas de troca como “trocas desinteressadas”, neste caso, as formas não econômicas de troca são o capital cultural e o social. Por este motivo, cria-se uma diferenciação muito acentuada nas sociedades que se desenvolvem a partir deste sistema, entre aqueles indivíduos que possuem capital e os que não o possuem, independentemente de possuírem outras formas de capital que não o econômico.

Para Bourdieu (1986), no momento que a finalidade das operações econômicas (que ocorre através de um conjunto de práticas¹⁶) passa a ser a maximização do lucro monetário, tais práticas não podem ser desassociadas de sua finalidade monetária, conflitando com a intenção despropositada das práticas culturais ou artísticas e seus produtos. Isso significa que existem bens de valor inestimável, e que esta lógica determina que tudo têm seu preço, resultando em uma extrema dificuldade de converter certas práticas e certos objetos em dinheiro, pois esta conversão é recusada na própria intenção que os produz.

¹⁵ “O capital permite manter à distância as pessoas e as coisas indesejáveis ao mesmo tempo que aproxima-se de pessoas e coisas desejáveis [...] inversamente, os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejáveis e menos raros. A falta de capital intensifica e experiencia da finitude [...]” (BOURDIEU, 2012, p. 164).

¹⁶ Economia das práticas – invenção histórica do capitalismo (BOURDIEU, 1986).

Para Bourdieu, capital é o instrumento que define o estado das relações de força e é o que estabelece os poderes e as oportunidades nos espaços sociais. Capital é também entendido por Bourdieu enquanto trabalho acumulado, seja em sua forma materializada ou em sua forma incorporada, corporificada. Portanto, o sucesso nas disputas de poder dependerá do capital acumulado pelo indivíduo, em suas diferentes espécies (BOURDIEU, 1986, 1989, 2012).

Para Bourdieu (1989), o volume (quantidade) e a estrutura (tipo) do capital é que determinam a estrutura do espaço social, por suas propriedades econômicas, culturais e sociais. Essas propriedades podem ser distinguidas em intrínsecas, ou seja, o capital que um indivíduo já possui, ou extrínsecas, articuladas à posição social do indivíduo em uma determinada sociedade e espaço social.

Além disso, o Estado também contribui para definir a distribuição social e a distribuição das diferentes categorias sociais no espaço, repercutindo na ação que se exerce sobre o mercado de trabalho e sobre o mercado escolar (BOURDIEU, 2012).

O autor considera necessário o esclarecimento sobre os diversos tipos de capital para o entendimento da estrutura e funcionamento do mundo social, e por consequência, do espaço escolar¹⁷. Isso porque as diferentes formas de capital atuam para selecionar, classificar e diferenciar os indivíduos, especialmente na escola, onde são recebidos em um espaço considerado de igualdade, e que ao longo do tempo os diferencia em razão destes componentes, influenciando o presente e futuro destes indivíduos.

Para o autor, o capital se apresenta sob três formas fundamentais, o capital econômico, o qual é imediata e diretamente conversível em dinheiro e também pode estar na forma de direitos de propriedade; o capital social, compreendendo as ligações e conexões sociais, e que apesar de imaterial, em certas situações também pode ser convertido em capital econômico e cultural, e por fim, o capital cultural, considerado enquanto um tipo capital que pode ser direta ou indiretamente conversível em capital econômico, dependendo da forma como este capital se apresenta, seja em sua forma incorporada (de transmissão familiar), objetivada (pela transmissão de objetos como

¹⁷ Como apresentado anteriormente, Bourdieu (1986) formula sua teoria considerando o campo social, onde a escola está inserida, como um espaço em que a posição social do indivíduo está relacionada com diferentes valores atrelados a aspectos econômicos, culturais e sociais.

obras de artes, por exemplo) e por fim, podendo se apresentar também em seu estado institucionalizado, na forma de qualificações educacionais (BOURDIEU, 1986).

Para compreender melhor as características e aplicações desses conceitos, na sequência serão apresentadas as três formas de capital supracitadas.

2.2.1 Capital Econômico

Bourdieu (1986) refere-se ao capital econômico como a posse de bens monetários, seja em espécie ou em outros tipos de bens que podem ser convertidos em dinheiro, portanto, considerados bens materiais.

Nas sociedades capitalistas, a posse de capital econômico coloca os indivíduos em condições díspares, seja antes ou durante seu processo de desenvolvimento e formação, pois, os bens proporcionados pelo capital econômico acabam por se converter em outras formas de capital, ou ao menos, possibilitam o contato com materiais, objetos, vivências e experiências que tendem a se converter em outros tipos de capital, como o capital cultural e o capital social, privilegiando em vários aspectos os que o possuem, enquanto limita e coloca em desvantagem aqueles que não possuem tais posses. Para Bourdieu:

[...] o capital econômico está na raiz de todos os outros tipos de capital, e essas formas transformadas e disfarçadas de capital econômico, nunca inteiramente redutíveis a essa definição, produzem seu efeito mais específico apenas na medida em que ocultam o fato de que o capital econômico está em sua raiz, em outras palavras, na raiz de seus efeitos (BOURDIEU, 1986, p. 24, tradução nossa).

Para autores como Coleman (1988), também estudioso desta temática, o conceito de capital financeiro é utilizado enquanto um sinônimo ao capital econômico, e que de uma forma ampla, está ligado tanto à renda e riqueza material quanto ao acesso a certos tipos de bens e serviços que tal condição permite. O autor considera que este tipo de capital tem relação com a origem e posição social que a família se encontra, e que no caso das famílias asseguradas de capital financeiro, essas proporcionam aos filhos, acesso a bens culturais, viagem de estudos, acesso a instituições escolares prestigiadas,

proporcionam um local de conforto e adequado para os estudos, assim como, dependem mais tempo com os filhos para auxílio no processo de escolarização.

Bonamino, Alves e Franco (2010) expõem que o capital econômico pode se apresentar sob distintos fatores de produção, como, por exemplo, terras, fábricas, como também, por um composto de bens econômicos como bens materiais, patrimônios e o próprio dinheiro.

Os autores concordam que a posse de capital econômico permite com que outras formas de capital sejam incorporadas na formação do indivíduo, seja em sua forma material ou imaterial. Na perspectiva de Bourdieu (1986), um meio possível para a aquisição de capital econômico ou financeiro pode se dar pela obtenção e/ou ampliação de capital cultural e capital social. Portanto, a posse de capital cultural e capital social também pode contribuir para incrementar o capital econômico, o qual é:

[...] acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégia específicas de investimento econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais e à obtenção ou manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis a curto e longo prazo (BONAMINO, ALVES e FRANCO, 2010, p. 488).

É por este motivo que, apenas o conceito de capital econômico não seria suficiente para explicar a realidade da educação, e por isso, o autor aponta para outras formas de capital, como o capital social e o capital cultural.

2.2.2 Capital Social

Pierre Bourdieu traz uma visão crítica em relação ao capital social, por considerar que, dentre os sujeitos que ocupam o espaço escolar, aqueles que possuem capital social o têm como uma alavanca, enquanto aqueles que não o possuem, por consequência, terão menos oportunidades, contribuindo diretamente para a perpetuação da desigualdade. Na visão deste autor, o capital social aparece como um bem individual, com o papel de potencializar os demais capitais (capital econômico e capital cultural) (BOURDIEU, 1986).

Santos (2003) expõe que a teoria de Bourdieu aborda uma visão de capital social como um recurso individual sem se ater a uma determinada organização ou comunidade,

e enfatiza o aspecto simbólico, ligado à concepção de poder e de classes, em oposição ao aspecto econômico, que seria o caso do sistema de normas, regras, etc., expandindo a noção de capital social para além de um ponto de vista econômico.

O capital social em Bourdieu (1986) tem seu significado nas relações que envolvem a adesão a um grupo permeado por trocas entre recursos reais ou potenciais, visando a manutenção de uma rede durável de relações, sejam estas mais ou menos institucionalizadas que permitam um conhecimento e reconhecimento mútuo entre seus indivíduos.

Nessa perspectiva, o capital social constitui-se das redes de relações sociais, que permitem com que a participação de um indivíduo em um grupo lhe promova benefícios, como, por exemplo, a possibilidade de acesso a recursos do grupo e de seus membros.

Conforme Bourdieu (1986), tais relações só podem existir num estado prático, convertido em trocas materiais ou simbólicas, motivo que corrobora e impulsiona a manutenção dessas relações. Os indivíduos também podem ser socialmente instituídos, por um conjunto de atos instituintes planejados simultaneamente, mantidos e reforçados, nas trocas.

Esta forma de capital social depende da confiança recíproca, onde um, espera que o outro retribua as obrigações anteriormente concedidas. Além disso, as pessoas recorrem à ajuda de outros por diferentes necessidades, podendo envolver os serviços públicos, o capital financeiro do sujeito e o capital cultural (SANTOS, 2003).

Sob essa ótica, o volume de capital social de um indivíduo depende do tamanho da rede de conexões que ele pode efetivamente mobilizar. Essa métrica depende também do volume do capital (econômico e cultural) de cada indivíduo do grupo a quem está conectado, considerando que, segundo Bourdieu (1986), os vários tipos de capital podem ser trocados, adquiridos ou convertidos em outras formas.

Essa rede de conexões deriva de um intenso esforço individual e coletivo na e pela instituição, tendo em vista a passagem dos indivíduos por certos ritos, considerados marcantes e necessários para produzir e reproduzir relações úteis e duradouras, com o objetivo especial de produzir e garantir lucros materiais ou simbólicos.

[...] a rede de relações é o produto de estratégias de investimento, individuais ou coletivas, consciente ou inconscientemente destinadas a estabelecer ou

reproduzir relações sociais diretamente utilizáveis no curto ou longo prazo, ou seja, na transformação de relações contingentes, como as de vizinhança, o local de trabalho, ou mesmo o parentesco, em relações ao mesmo tempo necessárias e eletivas, implicando obrigações duradouras sentidas subjetivamente (sentimentos de gratidão, respeito, amizade, etc.) ou garantidas institucionalmente (direitos) (BOURDIEU, 1986, p. 22, tradução nossa).

Bourdieu (1986) expõe que apesar de o capital social ser relativamente irreduzível ao capital econômico e cultural possuído pelo indivíduo, ou por outros do grupo, o capital social nunca é completamente independente deles.

Isso ocorre, pois, as trocas que geram o reconhecimento dependem de um mínimo de homogeneidade objetiva, e propiciam um efeito multiplicador sobre o capital que o indivíduo já possui.

Segundo Portes (2000, p. 138), a posse de capital social pode contribuir para que àqueles indivíduos que, carentes deste, quando passam a fazer parte de um grupo, conseqüentemente eles possam ter certos benefícios, pois, “Para possuir capital social, um indivíduo precisa de se relacionar com outros, e são estes — não o próprio — a verdadeira fonte dos seus benefícios”.

Esses benefícios podem ser convertidos tanto em capital econômico como em capital cultural.

[...] os actores podem alcançar, através do capital social, acesso directo a recursos económicos (empréstimos subsidiados, informações de negócios, mercados protegidos); podem aumentar o seu capital cultural através de contactos com especialistas ou com pessoas cultas (i. e., capital cultural incorporado); ou, em alternativa, podem filiar-se em instituições que conferem credenciais valorizadas (i. e., capital cultural institucionalizado). Por outro lado, a aquisição de capital social requer um investimento deliberado de recursos tanto económicos como culturais (PORTES, 2000, p. 135).

Em um grupo onde há capital social, certos indivíduos, mesmo que não possuam uma homogeneidade de capital econômico ou cultural, passam a se favorecer das relações reciprocamente, já que a associação de indivíduos com capitais de diferentes composições, produz um efeito multiplicador sobre a carência de capital econômico e cultural que venham a possuir.

Por isso, existem certos bens e serviços que podem ser adquiridos imediatamente com o capital econômico, diferentemente do que ocorre com o capital social, pois, este último exige um trabalho a longo prazo, de investimento em sociabilidade na busca pelo

reconhecimento, que por consequência, é gerador de uma dívida intitulada gratidão (BOURDIEU, 1986).

Ou seja, na teoria do capital social de Pierre Bourdieu, o grupo se produz e se reproduz através da troca, pressupondo a produção de conhecimento e reconhecimento mútuos entre indivíduos, geralmente homogêneos em todos os aspectos pertinentes à existência e persistência do grupo. Neste caso, é à base da solidariedade que permite com que os indivíduos gerem lucros (materiais ou simbólicos), por meio da adesão ao grupo.

Todavia, os reverses desta forma de capital social podem se refletir no caso da introdução de novos membros no grupo, o que pode acarretar certas consequências devido à exposição do grupo, podendo desenvolver a necessidade de redefinição ou alteração de seus limites e de sua identidade, como também pode implicar o risco de ingratidão. Além disso, a homogeneização de certos grupos pode gerar, como contrapartida, sociedades com alto grau de preconceito em relação a indivíduos que não pertencem àquele grupo (BOURDIEU, 1986).

Simultaneamente, considera-se que a ausência deste capital social na vida de uma pessoa, ou de um jovem, pode culminar em processos de exclusão e minimização das oportunidades de escolhas, sejam estas com relação à formação acadêmica, profissional e até mesmo de vida.

2.3 Capital Cultural

Em princípio, o entendimento de cultura para Bourdieu é sobre considerá-la enquanto um bem simbólico acumulativo, que possui valor econômico e social agregado, e materializa-se através da arte, da ciência, dos costumes etc. No sistema capitalista, a cultura dominante, ou seja, a cultura mais valorizada socialmente, tem o papel de definir o que é bom ou ruim, aceitável ou não, atribuindo diferentes formas de valorização para os diferentes tipos de culturas, tendo como base, a origem social e econômica que determinada cultura foi concebida (CUNHA, 2007).

Em um primeiro momento, Bourdieu apropria-se explicitamente da herança neokantiana e durkheimiana e conceitua a cultura – ou os “sistemas simbólicos”

como mito, língua, arte, ciência – como instrumento de construção do mundo, dando inteligibilidade aos objetos e definindo aquilo que é bom ou ruim, aceitável ou inaceitável etc. (ALMEIDA, 2007, p. 45, 46).

Além de um instrumento de construção do mundo, Bourdieu (2003) passa a observar que este elemento é também algo que influencia na distinção social, destacando-se enquanto um propulsor da luta entre os sujeitos nos diferentes campos pela demarcação de posições sociais distintas, corporificando-se em uma estrutura simbólica de legitimação de um grupo sobre os outros.

Na concepção de Bourdieu (1986), cada família, ao seu modo particular, transfere aos seus filhos, principalmente de forma indireta, um certo capital cultural e um certo *ethos*, ou seja, são transmitidos costumes, hábitos, valores, crenças, comportamentos relacionados a valores implícitos e altamente interiorizados, intimamente ligados ao indivíduo em sua singularidade e sujeitos a uma transmissão hereditária fortemente disfarçada.

Já que, pelo fato das condições de aquisição e transmissão serem mais disfarçadas em comparação com o capital econômico, o capital cultural acaba mais propenso a funcionar como capital simbólico, o que pode significar um não reconhecimento deste como capital, mas sim, como competência legítima (BOURDIEU, 1986).

Para aprofundar o significado de capital cultural, Bourdieu (2007) distingue o conceito em três estados, sendo eles o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado.

O capital cultural no seu estado incorporado ou corporificado, tem relação com a acumulação mais ligada ao corpo, exige incorporação, ou seja, um custo pessoal que implica no investimento de tempo, de trabalho de inculcação e assimilação (BOURDIEU, 2007).

Este capital corporificado, o mesmo que uma riqueza externa que se converte em parte integrante do indivíduo, ou seja, em habitus, diferentemente do dinheiro e outros tipos de propriedades materiais, não pode ser transmitido instantaneamente. A aquisição deste tipo de capital pressupõe um custo pessoal, um trabalho sobre si mesmo e exige investimento de tempo, especialmente aquele socialmente constituído (família), mesmo

que, em contrapartida, isso acarrete privações, renúncias e sacrifícios em relação ao comprometimento para realizar tal empreendimento (BOURDIEU, 1986).

Em seu estado objetivado, esclarece Bourdieu (2007), o capital cultural está relacionado aos bens culturais transmitidos pela propriedade jurídica, tal como pinturas, livros, instrumentos, obras de arte, dentre outros. Sua transmissão ocorre da mesma maneira que no estado incorporado, ou seja, mediante a exigência de tempo e trabalho de inculcação.

Ou seja, no estado objetivado, o capital cultural pode ser transmissível em sua materialidade através de objetos, e no caso de um acervo, ou seja, um conjunto de bens que constituem um patrimônio, este pode ser transmitido de ambas as formas, tanto como capital econômico como capital cultural (BOURDIEU, 1986).

Bourdieu (1986) discorre que o processo de apropriação do capital cultural objetivado e o tempo necessário para que ele ocorra dependem principalmente do capital cultural incorporado em toda a família. Por este motivo, quando a acumulação de todo tipo de capital cultural se dá desde o início do tempo biológico disponível, o que acontece especialmente no caso dos filhos de famílias dotadas de forte capital cultural, a acumulação passa a ser mais rápida e fácil, perdurando durante todo o período de socialização.

É neste ponto específico que o autor aponta a contradição em dizer que a escola é um espaço de igualdade onde todos competem de maneira igual, pois, a bagagem que um indivíduo carrega quando adentra ao espaço escolar difere do outro, e isso influencia no seu desenvolvimento e conseqüentemente nas suas oportunidades futuras, seja na área acadêmica ou no mercado de trabalho.

Ressalta-se que o vínculo entre o capital econômico e o capital cultural se estabelece por meio da transmissão de objetos culturalmente simbólicos, como também, da mediação do tempo destinado a essa aquisição. Sendo assim, o tempo de aquisição, refere-se ao tempo livre que a família pode proporcionar para que o sujeito acumule capital cultural, ou seja, quanto maior o tempo livre de obrigações econômicas (o que não é o caso de indivíduos das classes mais baixas), mais o indivíduo pode prolongar seu processo de aquisição.

No caso do capital cultural em seu estado institucionalizado, este consolida-se através dos títulos e certificados escolares, transformando-se numa espécie de capital cultural adquirido. Bourdieu (1986) considera que neste estado, onde o capital cultural é tido na forma de qualificações acadêmicas, sancionado legalmente, ele independe da pessoa do seu titular, ou seja, consiste ao titular um valor convencional, legalmente garantido no que diz respeito à cultura, conferindo uma relativa autonomia vista ao seu portador ou mesmo ao capital cultural que efetivamente este possui. É como se fosse um capital cultural adquirido e reconhecido pelo coletivo.

Desta maneira, desmistificando a teoria do dom e das capacidades inatas, amplamente difundidas no início e durante o século XX, o autor considera que a capacidade ou o talento são, em si mesmos, um produto de um investimento de tempo e capital cultural (BOURDIEU, 1986).

2.3.1 Capital Cultural e Escola

A presente subseção apresenta brevemente a relação entre a escola e o capital cultural, e tem por objetivo discutir sobre os aspectos que influenciam e incidem sobre a formação educacional dos jovens sujeitos do módulo “Projeto de Vida”.

Para Bourdieu (1986), o rendimento escolar da ação educativa depende do capital cultural previamente investido pela família, assim como, o investimento econômico e social despendidos para a qualificação educacional podem ser utilizados para sustentá-lo.

Assim, para o autor, a escola tem nesse caso um duplo papel – em uma sociedade dividida em classes como a que vivemos, a escola pode ter a função de inculcação, ou seja, a função de integração intelectual e moral, assim como, a escola pode ter a função de conservação da estrutura das relações de classe, através de uma ideologia escolar do sucesso social pelo mérito, que ao colocar os estudantes em condições de igualdade, sem considerar a origem dos mesmos, acaba relativizando aspectos fundamentais desses sujeitos, como a condição histórico social e cultural dos mesmos (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

É preciso portanto relacionar as propriedades de estrutura e funcionamento que um sistema de ensino deve à sua função própria e às funções externas dessa função própria com as disposições socialmente condicionadas que os agentes (emissores ou receptores) devem à sua origem e à sua condição de classe, assim como à posição que ocupam na instituição, para compreender adequadamente a natureza das relações que unem o sistema escolar à estrutura das relações de classe [...] (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 211, 212).

Sendo assim, as experiências, conhecimentos e valores que os indivíduos trazem consigo de sua formação familiar, tendem a corroborar no sistema escolar com a separação de indivíduos aparentemente iguais, influenciando nas possibilidades de êxito escolar e social dos mesmos.

A cultura aparece como um bem que pode sancionar a condição de herdeiros, uma vez que o acesso à cultura e a aquisição desta entre os grupos sociais distintos conferem aos mais privilegiados um poder real e simbólico que os habilita a apresentar não somente os melhores desempenhos escolares, como também uma relação de naturalidade e de intimidade com as práticas sociais e culturais mais valorizadas socialmente (SETTON, 2005, p. 81, 82).

Por conseguinte, esse elemento passa a agir diretamente no desempenho escolar de estudantes advindos das diferentes culturas e camadas sociais, e a intervir como um balizador de privilégios, influenciando nas possibilidades de sucesso ou insucesso no sistema escolar.

Assim, para Bourdieu (1986), o termo capital cultural se apresenta como uma hipótese teórica para explicar o desempenho escolar desigual de crianças oriundas das diferentes classes sociais.

Já que antes de adentrar nesse sistema o contato da criança com a cultura acontece por intermédio da família, para Bourdieu (1986), aquelas crianças que advém das famílias com pouco acesso aos bens culturais socialmente reconhecidos como de maior valor, terão mais dificuldade em adaptar-se e manter-se no sistema escolar. Já aquelas crianças que advém de um meio familiar dotado de forte capital cultural, estas tendem a seguir o percurso escolar sem tantas dificuldades.

Bourdieu (1986) explicita que na sociedade de classes, em muitos casos, os indivíduos não possuem os meios econômicos e culturais para prolongar a educação de seus filhos além do mínimo necessário para a reprodução da força de trabalho menos valorizada. Por isso, segundo a teoria deste autor, o sucesso ligado ao percurso escolar

está possivelmente relacionado ao nível cultural global dos pais, como também, de outros familiares que fazem parte do cotidiano do sujeito.

Concomitantemente, o tempo que os pais despendem para dar atenção aos filhos com as tarefas escolares ou com formas de ensino suplementares também corroboram para a ampliação deste tipo de capital. Nessa perspectiva, o capital cultural pode ser apontado como investimento educacional oculto e socialmente determinante. Por esse motivo, segundo Bourdieu (2007, p. 42), a teoria do capital cultural observa que “a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural”.

Sustentando essa ideia, Santos (2003, p.60) expõe que Bourdieu evidencia a questão do capital cultural como uma “coleção de forças não-econômicas como o histórico (‘background’) da família, classe social, diferentes investimentos e compromissos para com a educação, diferentes recursos etc. que influenciam no sucesso acadêmico”.

Bourdieu (2012) salienta que a lógica de transmissão do capital cultural continua restrita às mais altas instituições de ensino, em especial àquelas que levam às posições de poder político e econômico. Essas instituições permanecem, portanto, exclusivas da mesma forma como sempre foram.

Graças também a estes mecanismos, o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da “democratização” e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social (BOURDIEU, 2012, p. 485).

Para Bourdieu (2012), isso faz parte de um dos efeitos mais poderosos e ocultos da instituição escolar:

[...] a Escola está produzindo cada vez mais indivíduos que padecem de mal-estar crônico instituído, instituído pela experiência, mais ou menos completamente reprimida, do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a sustentar frente a si mesmos e aos outros como um blefe permanente, uma imagem de si duramente arranhada ou mutilada (BOURDIEU, 2012, p. 484).

Os jovens, enquanto indivíduos que sofrem influências diretas do modelo educacional vigente, possuem características e atributos inerentes às suas próprias individualidades, desconsideradas por este sistema. Mediante a isto, o próximo capítulo

tem por objetivo apresentar as perspectivas de autores que buscam compreender a juventude a partir de sua multiplicidade, trazendo luz ao entendimento deste grupo e auxiliando na reflexão acerca da necessidade em se pensar como se dá a relação entre a juventude e as políticas educacionais.

3. JUVENTUDE, PROJETO DE VIDA, ESCOLA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Esse capítulo tem como primeiro objetivo abordar a temática da Juventude. Para fins de organização, optou-se por apresentar primeiramente os aspectos terminológicos e conceituais acerca do que seja a Juventude, para na sequência, demonstrar as diferentes perspectivas dos autores que se debruçaram no estudo acerca deste tema. As diferentes abordagens do conceito de Juventude são apresentadas enquanto uma fase da vida, uma unidade ou conjunto social, ou mesmo enquanto uma forma de existência.

Na sequência, será apresentada uma síntese de algumas perspectivas teóricas acerca do processo de construção de um projeto de vida e como ambos – juventude e projeto de vida – se atravessam e concretizam-se em forma de políticas públicas educacionais, como no caso do componente “Projeto de Vida”.

Será realizada uma apresentação sobre algumas mudanças nas legislações educacionais mais amplas, consideradas o pontapé inicial para se pensar no “Projeto de Vida” enquanto um novo componente do currículo do ensino médio da rede pública de ensino.

Por fim, será apresentada uma reflexão acerca do duplo papel que a escola carrega no contexto do neoliberalismo, apontando para as implicações disso para a formação educacional da juventude, a partir da perspectiva de Dubet.

3.1 As concepções de Juventude e as perspectivas histórica, social e cultural deste grupo

Essa subseção irá discorrer sobre a juventude, apresentando sua concepção a partir de aspectos terminológicos e conceituais, assim como, apontar para as questões que permeiam por este diverso grupo, o qual se apresenta na sociedade de diferentes maneiras no decorrer da história.

A juventude, objeto de estudo de diversos campos do conhecimento, pode apresentar variadas definições e concepções através de diferentes referenciais teóricos.

Isso se dá, pois, a terminologia do conceito é abrangente e composta por uma vasta quantidade de informações e limitações relacionadas à juventude.

A palavra Juventude advém do latim *Juventus*, o mesmo que novo, jovem, recente. Este termo, de acordo com o Dicionário Michaelis (2021), significa o “período da vida de uma pessoa entre a infância e a idade adulta [...] qualidade do que é jovem[...]”. Similarmente, o Dicionário Merriam-Webster (2021, tradução nossa), descreve a juventude como um “período da vida entre a infância e a maturidade [...] a qualidade ou estado de ser jovem”.

Apesar dessas definições não estarem completamente erradas, elas exigem características fundamentais na análise e entendimento da juventude, como, por exemplo, as condições sociais, culturais e econômicas que permeiam a vida destes indivíduos.

De acordo com o Dicionário de Sociologia de Boudon, Besnar, *et al.* (1990, p. 125), o termo juventude significa “o período da vida que se estende da infância à idade adulta. Esta definição corresponde menos a uma etapa do desenvolvimento físico e psicológico que a um estatuto social”.

Silva e Lopes (2009) compreendem a juventude enquanto uma categoria sociológica, considerada como um período de transição entre a infância e a vida adulta. Essa transição simbolizaria uma preparação das pessoas deste grupo para futuramente integrarem e assumirem papéis de adultos, seja no plano familiar ou profissional. Na perspectiva sociológica, só é possível entender a juventude através de sua articulação aos processos sociais mais gerais, como também, mediante sua inserção no conjunto das relações sociais produzidas ao longo da história.

As autoras Silva e Lopes (2009) consideram que a juventude é um período que ocorre dos 15 aos 24 anos¹⁸, porém, é necessário não se prender a componentes rígidos como a faixa etária, pois, embora úteis para fins estatísticos e de enquadramento, não representam a melhor maneira de se compreender o que a juventude venha a ser. Neste caso, a idade passa a ser considerada “um dado biológico socialmente manipulado e manipulável” Bourdieu (2003, p.153).

¹⁸ De acordo com o Estatuto da Juventude – SINAJUVE, “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013, n.p).

Com intenção de entender o conceito de juventude de maneira abrangente, que vá ao encontro da complexidade do fenômeno, Pais (1990) esclarece que a juventude pode ser dividida e analisada sob duas vertentes, onde a primeira fala do jovem enquanto uma unidade social, um grupo com interesses em comum, e a segunda vertente, analisa as formas de existência, a diversidade cultural e os modos de trabalho destes jovens.

A primeira vertente considera que, embora a juventude seja uma fase de transição, ela é considerada também como uma criação simbólica, com a intenção de abranger grupos sociais que partilham de costumes e comportamentos comuns, identificados e atribuídos principalmente aos jovens. Nesta perspectiva, o que se busca para entendimento da juventude, são as similaridades e aspectos comuns a todos do grupo (GROPPO, 2000, p. 8).

Por esse ângulo, Pais (2003) expõe que este grupo é passível de análise por sua representação enquanto um conjunto social, constituído por indivíduos da mesma “fase da vida” e geralmente identificado por aspectos uniformes e homogêneos que dão sentido a uma “Cultura Juvenil”.

Assim como o enquadramento etário, a categorização por costumes e comportamentos em comum, tem a intenção de classificar indivíduos através de uma determinada unidade social (GROPPO, 2016).

A segunda vertente analisa as formas de existência a partir da diversidade cultural e dos modos de trabalho destes jovens. Para Pais (1990, p. 139) “[...] a teoria sociológica se vê cada vez mais confrontada com a necessidade de estabelecer rupturas com as representações correntes da juventude”, significando um rompimento às opiniões espontâneas ou opiniões que circulam como costume de uma determinada cultura, como pode acontecer no caso da primeira vertente.

Nessa linha de pensamento, Sposito (1997, p.38) salienta que “[...] a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais”.

De fato, a definição do conceito de juventude pode implicar em diversos pontos de partida, como a faixa etária, um período da vida, uma categoria social, uma geração, dentre outros, embora, todas essas dimensões possam estar mais ou menos vinculadas

de alguma forma à perspectiva do ciclo vital entre a infância e a maturidade (FREITAS, 2005).

Dimensionar a juventude enquanto categoria, requer, também, entender o espaço que este grupo tem e teve na sociedade, visto que a juventude esteve presente nos diversos períodos históricos, conforme as condições e características de cada época.

Nas sociedades tradicionais, a fase da juventude ficou marcada por uma prática comum à época, e era vivenciada através dos ritos de passagem, ritos esses que sinalizavam seu início e fim. “Nas sociedades tradicionais, a juventude designa um período breve e preciso da vida, marcado por ritos de passagem e cerimônias de iniciação que dão aos que a elas se submetem estatutos claros e reconhecidos” (BOUDON, BESNAR, *et al.*, 1990, p. 125).

Muito diferente deste cenário, no período pré-industrial já não havia separação entre a infância e o mundo adulto. Isso porque, logo aos seis ou oito anos, as crianças já viravam jovens aprendizes e exerciam funções laborais. Nesta época, a escola não abrangia toda a população, o que culminava num processo de homogeneização das classes de idades (SAVIANI, 1985).

Para Ariès *apud* Souza (2004), são os humanistas e religiosos que, por volta do século XV, desenvolvem teorias e práticas que distinguem a infância da juventude e da vida adulta, embora tenha sido somente a partir do século XVIII que há uma efetiva ruptura entre os períodos da infância e da vida adulta, num processo que acaba por ocasionar a concepção moderna de criança e adolescência.

É a ampliação ao acesso à escola que corrobora para que esta separação ocorra, passando a diferenciar os jovens dos adultos. Sendo assim, as crianças iam para a escola, e os adultos para o trabalho. Estes já não conviviam o tempo todo em conjunto e logo, a transição entre infância e vida adulta não ocorria tão rapidamente.

Esse movimento de ampliação da escolarização, faz com que o ensino para a juventude passe a assumir características baseadas nos valores da modernidade, tais como a autonomia e a liberdade individual, ao mesmo tempo que esta fase se demonstrava um tanto ambígua, pois, neste período da vida a pessoa não é nem criança e, nem adulto.

Como experiência longa e massiva, a juventude é um produto da modernidade e dos valores de autonomia, de desabrochamento, de liberdade individual. Contudo, o tempo da juventude apresenta-se com frequência como um período ambíguo e anômico, durante o qual o actor não é nem uma criança nem um adulto. É também um período de provas durante o qual se adquire o estatuto de adulto através dos projectos de futuro, das estratégias e, por vezes, das transgressões mais ou menos toleradas pelos adultos (BOUDON, BESNAR, *et al.*, 1990, p. 125).

No início do século XX, o filósofo espanhol Ortega y Gasset, se debruçava sobre algumas questões acerca da juventude. Em suas análises, o autor também considerava o período da juventude enquanto uma passagem, ou como algo transitório, além de compreendê-lo como uma fase ímpar, separada de outros momentos da vida.

A juventude, estágio da vida, tem direito a si mesma; mas por ser um estágio vai afetada inexoravelmente de um caráter transitório. Fechando-se em si mesma, cortando as pontes e queimando as naves que conduzem aos estádios subsequentes, parece declarar-se em rebeldia e separatismo do resto da vida (ORTEGA Y GASSET, 1929, p. 122).

Para Ortega y Gasset (1929), a juventude apresentava-se como um período da vida em que não se demonstrava preocupação com outras idades, e por consequência, com seu próprio futuro. É como se a juventude existisse somente em si mesma. A maturidade, portanto, não importava, tendo um sentido até mesmo caricato aos jovens daquele período da história.

Hoje a juventude parece dona indiscutível da situação, e todos os seus movimentos vão saturados de domínio. Em sua atitude transparece bem claramente que não se preocupa o mínimo com a outra idade. O jovem atual habita hoje sua juventude com tal resolução e denodo, com tal abandono e segurança, que parece existir só nela. O que a madureza pense dela não lhe importa um caracol; mais ainda: a madureza possui a seus olhos um valor próximo ao cômico (ORTEGA Y GASSET, 1929, p. 120).

Este enquadramento de que a juventude é uma fase repleta de alteridades comportamentais, se tornou algo relativo ao senso comum, e criou-se então a ideia de que a juventude é uma fase de rebeldia. Rotular os jovens de “rebeldes” é uma ideia errônea, pois carece de fundamentação lógica e de olhar para a diversidade que este grupo de indivíduos apresenta.

Os jovens, inseridos em processos sociais complexos, experimentam a juventude de acordo com os espaços, tempos e contextos em que vivem [...] cada jovem se

assemelha ou se distingue um do outro de acordo com suas afinidades de valores, seu modo de vida em comum e pelas estratégias de enfrentamento da vida cotidiana que se entrelaçam ao ambiente urbano (CASSAB, TOLEDO, *et al.*, 2016, p. 104).

Para entender a juventude do século XXI, deve-se direta e indiretamente compreender sua forma de ser e de se posicionar, devendo ser entendida não através de sua unidade ou a partir de sua homogeneidade, mas sim em como a realidade interfere em características únicas destes indivíduos e como estas influenciam suas decisões, que inevitavelmente moldarão sua condição atual e futura.

A juventude é assim concebida como fase da vida em que há uma vinculação experimental com a realidade e os valores sociais, contrastando com a maturidade, quando o indivíduo julgará novas experiências sociais com base nestes padrões já sedimentados, de modo mais racional e reflexivo. É por isto que o adulto tende a ser mais resistente à mudança social, pois aceitá-la pode significar a contestação de seus próprios quadros arraigados de referência pessoal e coletiva (GROPPO, 2016, p. 8).

Tendo em vista que a juventude é condicionada por fatores intrínsecos e extrínsecos aos sujeitos, e que estas vivências confluem em seu modo de ser, pensar e viver, Arantes, Danza, *et al* (2016, p.78) consideram a juventude modelada pela experiência:

[...] produzida por meio do feixe de relações que advém das condições – sociais, culturais, psicológicas, históricas, econômicas, de gênero, de classe, de raça, entre outras – que perpassam o jovem e que é construída e compartilhada de forma intersubjetiva na medida em que confluem regularidades entre os sujeitos (ARANTES, DANZA, *et al.*, 2016, p. 78).

Sendo assim, as condições histórico-culturais auxiliam no entendimento dessas diversas juventudes e de seus integrantes, já que a juventude é composta por sujeitos de traços plurais e deve ser compreendida pelo viés da diversidade, entendendo que existe uma multiplicidade de características e de identidades que os jovens possuem (SOUZA, 2004).

Isso se confirma, segundo Cassab, Toledo *et al.* (2016), conforme as condições culturais e materiais que transitam pelos jovens se materializam sobre diferentes tipos de juventude, onde cada qual se assume em diferentes expressões.

Analisar a juventude a partir de uma perspectiva cultural, ou seja, fundamentada na diversidade de características e de realidades de mundo, requer assumir a impossibilidade de homogeneização deste grupo. Isso se deve ao fato de que é “[...] a cultura quem assume o comando das complexas relações e procedimentos que constituirão o ser humano, no sentido sócio-histórico” (TRANCOSO e OLIVEIRA, 2014, p. 266).

Embasado no ponto de vista cultural, Pais (2003, p. 29) enxerga esses sujeitos a partir de um conjunto social diversificado e composto por diferentes culturas juvenis, classes e situações econômicas, interesses e oportunidades. “Nesta tendência, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em diferentes situações sociais”.

Reconhece-se que a sociedade contemporânea é marcada pela incerteza, pela transitoriedade e também pela abertura para a mudança, deslocando a concepção de juventude para além dos tradicionais limites biológicos (SOUZA, 2004).

Neste caso, Melucci (1996, p. 8) aponta que a juventude passa a ser parte não apenas de uma condição biológica, mas também de uma condição cultural, pois, estes sujeitos estão envolvidos em certos estilos de comportamento, de consumo, onde o tempo é considerado como um horizonte no qual o “[...] indivíduo ordena suas escolhas e comportamento, construindo um complexo de pontos de referência para suas ações”.

Melucci (1996) expõe que os jovens já possuem uma história advinda de outras fases temporais, e que, portanto, os sujeitos entram na juventude repletos de sentimentos, sejam estes de satisfação ou frustração.

Para Souza (2004) é no dia a dia que estes sujeitos tomam consciência de determinadas características próprias e de seus sentimentos. A forma como estes lidam com suas próprias realidades, sentimentos, satisfações ou frustrações, altera e influencia as decisões e escolhas que estes venham a tomar.

A juventude se aglutina em uma rede de diferentes grupos, denominados movimentos juvenis, conseqüentemente, estes grupos são repletos de novos modelos culturais e formas de relacionamento, colocando-se em prática novas opiniões e visões de mundo, conforme Melucci (1996, p. 12) aponta:

Movimentos juvenis tomam a forma de uma rede de diferentes grupos, dispersos, fragmentados, imersos na vida diária. Eles são um laboratório no qual novos modelos culturais, formas de relacionamento, pontos de vista alternativos são testados e colocados em prática (MELUCCI, 1996, p. 12).

É possível buscar na história e trazer algumas características que diferenciam os jovens do início do século XX e os jovens do século XXI.

As perspectivas de futuro dos jovens da modernidade eram mais consistentes, pois estes possuíam mais possibilidades sociais concretas e variedade de cenários para depositarem suas escolhas, ao passo que, com o passar do tempo, a biografia dos jovens passou a conferir menor previsibilidade, e com isso, os projetos de vida passaram a depender mais das escolhas autônomas dos jovens contemporâneos.

Os jovens da modernidade tinham de certa forma uma delimitação ou projeção previsível do que viriam a ser em seu futuro, atrelados de forma concreta a sua realidade possível.

Atualmente, o futuro passa a ser percebido como se esse apresentasse um maior número de possibilidades, conferindo uma orientação para a autorrealização, assim como, uma reversibilidade de escolha. Para Melucci (1996), na realidade, a experiência passa a ser cada vez menos transmitida e cada vez mais construída por representações e relacionamentos.

Os jovens da contemporaneidade, passam a ter cada vez menos noção de sua realidade e de seu futuro e baseiam sua projeção a partir de representações ou modelos que estes imaginam ou desejam ser no futuro. Essa projeção, baseada em arquétipos desenvolvidos por agências de publicidade e marketing e disseminadas pelas mídias de comunicação em massa, muitas vezes, apresenta-se como o desejo de futuro para a juventude, ou seja, decide por eles.

Segundo Melucci (1996, p. 10), este descolamento da realidade, e, por consequência, a não efetivação das projeções almeçadas, pode culminar em sofrimentos e até patologias, pois, inviabiliza com que os jovens consigam atribuir sentido às próprias ações, deparando-se com o vazio, a repetição e a perda do senso de realidade. Por este motivo, “a experiência se dissolve no imaginário, mas o teste de realidade, na sua dureza, produz frustração, tédio e perda de motivação”.

Alves (2016) considera que as oportunidades que se apresentam aos jovens são determinantes na projeção de seu modo de ser e enxergar a realidade, pois, é no momento da juventude que ocorrem grandes mudanças, envolvendo fragilidades e potencialidades, imaturidade e maturidade, falta e aquisição de autoridade e poder, endossados por questões sociais e culturais, denotando a este período da vida complexas transformações.

Entretanto, aceitar o presente nem sempre é uma tarefa simples, ainda mais quando o desejo e as necessidades reais só podem ser saciados ou supridos a partir das representações que este adota e dos modelos que idealiza, estagnando-se em uma realidade da qual não faz parte. Como explica Melucci (1996), a aceitação do presente acontece quando se toma consciência dos limites e dos esforços produzidos para superar estes limites, e assim, criam-se raízes com o presente e passa-se a considerar o planejamento do futuro em respeito a si mesmo e para com os outros, como reconhecimento daquilo que foi e do que ainda pode se tornar.

É importante salientar que essa visão não culmina numa responsabilização do indivíduo acerca de suas escolhas para o futuro, compreendendo que até as escolhas são permeadas por experiências, orientações e possibilidades concretas da vida destes sujeitos.

Considerar a juventude no sentido de passagem para a vida adulta, ou seja, no sentido de presente e futuro, requer considerar a ideia de tempo de vida juvenil, e que segundo Leccardi (2005, p. 35), deveria ser um “tempo de espera ativa, uma fase que deve consentir uma transição por sua vez positiva para a fase adulta”.

Muito embora, nem sempre essa transição signifique algo positivo, posto que, esta fase da vida é composta por vivências e experiências já consolidadas que os jovens trazem ao longo de sua história. Características como a instabilidade, a insegurança e a própria indefinição de si mesmo, são comuns neste momento da vida, e se devem não só ao processo histórico de desenvolvimento social e cultural, mas também à condição econômica dos jovens, influenciando e repercutindo nas ações do presente e nas projeções de futuro destes.

Como alternativa de superar as condições que influenciam negativamente o período da juventude, Leccardi (2005) considera ser importante para os jovens viverem

o presente, desde que tendo em vista seu futuro e suas conseqüências. Tais projeções transpassam pela elaboração de um projeto de vida, acarretando na definição de si e projetando quem virá a ser.

De fato, a possibilidade de projetar o futuro é muito importante para os jovens, principalmente no momento da vida em que a necessidade de tomar decisões vão surgindo, seja no caso de escolher por qual caminho seguir nos estudos e no trabalho, mesmo que porventura, estes planos tomem caminhos diferentes.

De acordo com Pais (2003), a cultura juvenil requer um espaço social próprio, e quando carentes de habitação, emprego e vida afetiva, estes indivíduos acabam envolvidos em uma série de conflitos e problemas, mas, além disso, os jovens passam a ser identificados como o próprio problema social, seja nas situações de inserção profissional, na escola, na participação social, etc.

No entanto, a nova ética do trabalho na sociedade contemporânea é um fator imperativo nas escolhas dos jovens, pois, o fenômeno do desemprego é alarmante, com índices que atingem milhões de pessoas, inclusive os jovens, considerados em fase de preparação para introduzir-se nesta lógica. Para Silva (2019, p. 46) é pertinente trazer à discussão que “A relação entre projeto, trabalho e juventude existe, e de fato o trabalho como está posto sobre o comando do sistema capitalista é determinante para a realização ou não de projetos”.

Vale salientar que uma grande parcela dos jovens, ao adentrar no mercado de trabalho se depara com uma realidade precária, seja na forma do trabalho ou no ambiente em que este indivíduo está inserido. Essa condição, conforme expõe Frigotto (1995), não é uma escolha, mas sim, uma imposição relativa à sua origem social, e nessa direção, este acaba por sofrer um processo de adultização precoce, como já ocorreu em outros períodos da história.

Para Cury (2002, p. 169) “a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola”. Consequentemente, quanto mais carente é a parcela da sociedade, menores as chances dessa população se manter na escola, e se dedicar exclusivamente ou pelo menos de forma efetiva aos estudos.

Além disso, os fatores interligados entre trabalho precário, fragilidade das redes relacionais¹⁹ e também a falta de recursos econômicos por parte destes jovens, pode conduzi-los a uma zona de vulnerabilidade.

A zona de vulnerabilidade é definida por Castel (1997, p. 26) como “um espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de indivíduos em situação precária na sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional”.

Essa condição acomete principalmente os jovens mais pobres²⁰, já que estes têm dificuldade na inserção no mercado de trabalho e mesmo que, já estejam inseridos, o estão em sua maioria, de maneira informal e por meio de subempregos, na forma de trabalho precarizado. Os motivos para isso acontecer podem ser variados, mas advém principalmente de sua condição econômica, agravada pela desresponsabilização do Estado perante os indivíduos em situação de vulnerabilidade.

São raros os casos em que a juventude pobre e em estado de vulnerabilidade consegue reverter ou sair da situação em que se encontra. São raros os casos de jovens que, ao criarem mecanismos de resistência, conseguem evitar sucumbir aos processos de marginalização²¹, que geralmente é consequência de um destino previamente traçado pela lógica do capital (COIMBRA e NASCIMENTO, 2003).

3.2 Discussão sobre Projeto de Vida dentro e fora do Brasil

Será apresentada nessa subseção, uma síntese relativa ao projeto de vida enquanto um termo que abrange algumas questões sobre o planejamento e as aspirações de futuro, assim como, as razões pelas quais esse processo é importante,

¹⁹ “A transformação do mercado de trabalho em termos de sua precarização foi acompanhada de uma degradação dos apoios sociais relacionais, que asseguram uma “proteção aproximada” (CASTEL, 1997, p. 31). Ou seja, esses apoios podem acontecer na relação com a família e ao mesmo tempo, com uma rede relacional mais ampla, por exemplo as redes de sociabilidade popular, como é o caso das associações de bairro, os sindicatos, desde que sejam organizações coerentes nos modos de vida e de valores partilhados em comunidade (CASTEL, 1997).

²⁰ A pobreza que se refere este estudo está relacionada à “privação de emprego, privação de meios para participar do mercado de consumo, privação de bem estar, privação de direitos, privação de liberdade e privação de esperança” (MARTINS, 1997, p. 18).

²¹ “[...] se caracterizaria pela retomada da vulnerabilidade, ou seja, a conjunção da precarização do trabalho e a fragilidade dos suportes relacionais” (CASTEL, 1997, p. 19).

especialmente no momento da juventude, onde os jovens precisam tomar decisões e fazer escolhas relativas ao seu futuro.

Quando se fala em projeto, logo se faz pertinente trazer à discussão o significado desse conceito, que sob o olhar de Machado (2006, p.5) “significa sempre a antecipação de uma ação, envolvendo uma referência ao futuro”. A elaboração de um projeto, no sentido geral, tem suas implicações, características e também propostas que se ligam aos objetivos que se deseja alcançar.

Um projeto é o ato de se idealizar o futuro, uma construção humana e precisa do agora para ser pensado e planejado. O projeto significa sempre a possibilidade de transformar e criar o futuro, assim como, da mesma forma, o futuro requer de projetos para acontecer. O valor que o projeto adquire na vida das pessoas, segundo Machado (2006, p. 18), é expresso na seguinte afirmação: “constituímo-nos como pessoas na medida em que realizamos nossos projetos”.

O conceito ou ideia de projeto de vida, pode ser apresentada a partir do conceito de “Projeto Vital” formulado por Damon, Menon e Bronk (2003), que consideram o projeto vital como uma série de questões entrelaçadas visando traçar um plano para o futuro, através de metas e direcionamentos, que são planejados pelo próprio sujeito.

Ter um projeto vital seria o mesmo que possuir uma razão motivadora, ou seja, um propósito²² que dê significado a vida cotidiana. Estes propósitos possuem alguns pontos de destaque, conforme apresentado por Damon, Menon e Bronk (2003):

- O propósito é uma espécie de objetivo, mas é mais estável e de longo alcance do que objetivos mais imediatos (como, por exemplo, chegar a tempo para um compromisso);

- O propósito é parte da busca pessoal por significado, mas também tem um componente externo, o desejo de fazer a diferença no mundo, de contribuir para questões para além do eu (neste caso, a dupla possibilidade de significar algo pessoal, particular, assim como, de significar algo exterior, transcendendo os interesses particulares);

- Ao contrário do significado sozinho (que pode ou não ser orientado para um fim definido), o propósito é sempre dirigido a uma realização para qual pode fazer progresso,

²² Designado *Purpose* no texto original de (DAMON, MENON e BRONK, 2003).

ou seja, algo a ser realizado (os projetos vitais são uma orientação para a vida em direção a uma realização, embora, sem um fim definitivo. Essa realização não necessariamente precisa ser materializada ou concretizada, mas sim, ser parte do direcionamento que se almeja alcançar).

Pátaro (2013, p. 641) considera que os projetos vitais são constituídos a partir de valores morais, equivalentes a um engajamento do sujeito em fazer ou dar o seu melhor de acordo com seus interesses e também suas potencialidades. Essa visão baseia-se em uma postura de otimismo e persistência. Além disso, o projeto vital para os jovens, é tido como algo “fundamental e essencial, central em seus interesses e em sua identidade”.

Para Arantes, Danza, *et al.* (2016, p. 79), a associação entre as concepções acerca da juventude com os projetos vitais, resultam num elemento-chave, que são as escolhas, e é por este motivo que “os jovens desfrutam a juventude ao mesmo tempo em que constroem seus planos futuros”. Desta forma, esse movimento estabelece relação com um processo criativo mediado entre a construção da identidade e do projeto de vida.

Ao mesmo tempo, Klein (2011) aponta que a construção do projeto de vida pode ter um papel expressivo na vida dos jovens, como o de dar sentido à vida, pois, o envolvimento com atividades significativas pode gerar momentos de alegria e satisfação, assim como, ampliar a participação social, através da motivação e contribuição efetiva para a comunidade da qual participa. A autora também afirma que “ter um projeto vital pode ser entendido como uma necessidade humana de satisfação pessoal e uma maneira de participar ativamente da sociedade, no sentido de transformá-la” (KLEIN, 2011, p. 45).

Velho (2003), em busca de uma definição que traga luz sobre os termos “projeto” e “campo de possibilidades”, considera importante reconhecer que existem diversas interações entre os projetos individuais, e que estes estão dispersos em um campo de possibilidades, o que não exime, mas ao contrário, reforça sua complexidade.

Os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso mesmo

são complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de projetos diferentes, até contraditórios (VELHO, 2003, p. 46).

O autor considera que o projeto de vida pode estar presente na vida de uma pessoa sob duas maneiras, a pessoal e coletiva. Ele explica que mesmo que a interação entre os sujeitos aconteça de forma coletiva, essa interação será sempre pautada pelas escolhas individuais dos sujeitos. Tais escolhas possuem uma relação de reciprocidade, pois trazem, consequências tanto para o sujeito quanto para o coletivo (VELHO, 2003).

Contanto, neste caso, os projetos de vida são dotados de valores e significados que interessam tanto ao indivíduo quanto ao coletivo social do qual os jovens participam e interagem em seu cotidiano.

Damon, Menon e Bronk (2003) relatam que as pessoas são levadas a adotar projetos para sua vida a partir de suas vivências e experiências. O despertar para um projeto vital pode acontecer por meio da participação nas esferas familiar, do trabalho, comunitária, dentre outras. Portanto, as metas que um sujeito adota para sua vida e que são constituintes de um projeto, serão um guia para sua existência, influenciados por dinâmicas carregadas de significados para este sujeito.

3.3 Projeto de Vida e algumas políticas educacionais no Brasil para o ensino médio

Esta subseção apresenta, através de um breve recorte histórico, algumas das políticas educacionais destinadas ao ensino médio, sobretudo, àquelas que dão o pontapé inicial na discussão sobre o projeto de vida para os estudantes da rede pública de ensino.

Para entender como o diálogo entre os projetos de vida e a instituição escolar se materializam no sistema educacional brasileiro, buscou-se pelo recorte histórico que engloba as propostas governamentais responsáveis pelas mudanças nas políticas para a educação, e conseqüentemente, incluem no currículo o módulo “Projeto de Vida” para escolas públicas.

As mudanças que decorrem dessa nova configuração proposta para a educação básica, em especial ao ensino médio, ofertadas pelos governos federal e estaduais,

exigem uma readequação do currículo. Esta reorganização acaba por implementar novos componentes na grade curricular, que visam atender à necessidade de flexibilidade do currículo e de aprendizagem e formação dos jovens das escolas públicas.

As constantes transformações econômicas no decorrer da história, culminaram num grande impacto no processo produtivo, motivo que tem estimulado diversas reformas²³ no âmbito educacional em forma de políticas governamentais nacionais e internacionais. Isso porque, para a otimização do processo produtivo, os trabalhadores precisam ter determinadas qualificações profissionais. Além disso, há uma “forte influência do movimento da reestruturação produtiva e das inovações tecnológicas como elementos essenciais para o aumento na demanda de profissionais qualificados” (STÊNICO e ADAM, 2015, p. 326).

Pode-se observar que a Lei de Diretrizes e Base (LDB) da educação nacional já propõe desde 1996 em suas normativas, a flexibilidade enquanto uma competência que os estudantes devem ter, no sentido de que estes, após sua passagem pelo ensino básico, consigam se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996).

Essa ideia se replica, e a exigência quanto à flexibilidade pode ser observada também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018:

[...] a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino (BRASIL, 2018).

Tais políticas vão em direção a uma dupla finalidade, se não, contradição, pois, essas pressupõem que irão atender tanto às necessidades dos jovens, quanto às demandas de desenvolvimento e qualificação para o setor produtivo. Entretanto, de certa forma, sem apresentar como seria possível realizar uma conciliação da dicotomia que se apresenta entre o que os jovens desejam e planejam, e o que o mercado exige. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), expedidas em 2018, consideram que, sob essa nova organização, estão dispostos um:

²³ O ensino médio no Brasil passou por 16 reformas, contabilizadas a partir do período republicano. A Lei 13.415/17 passa a ser a 17ª reforma desta etapa do ensino básico. Para mais informações, ver (BALDI e FASSINI, 2017).

[...] conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018, p. 2).

Respectivamente, estas políticas têm ganhado significativo espaço em meio às finalidades da educação brasileira, pois, apresentam-se como uma forma de facilitar a entrada dos jovens no mercado de trabalho, através principalmente da aquisição de habilidades e competências socioemocionais. Além disso, estas políticas colocam as avaliações em larga escala como balizadoras da qualidade da educação, sem considerar a diversidade das pessoas e o contexto socioeconômico de cada espaço escolar.

A ofensiva inclui a padronização tanto das *habilidades socioemocionais*, como os mais recentes ataques à diversidade cultural, já iniciada com a proposta de implementar a *padronização da aprendizagem* através de bases nacionais curriculares. [...] na *forma em que estão sendo desenvolvidas*, não são uma decorrência da nossa LDB, e sim, da ofensiva neoliberal que necessita aumentar o controle político e ideológico da escola para submetê-la a uma padronização de habilidades e competências, compatíveis com as novas demandas do capital para o século XXI. Para tal, criou a lenda de que nota mais alta é sinônimo de qualidade da educação (FREITAS, 2016, p. 1).

Para Sennett (2006), as políticas educacionais que acompanham a ofensiva neoliberal se balizam perante os valores que se ligam a um tipo de “cidadania moderna”, pois, são criadas algumas condições educacionais que favorecem com que haja uma disseminação de valores, ligados a competências e habilidades técnicas, eximindo do processo educacional a responsabilidade para com a formação cidadã e reflexiva.

Para Sennett (2006), a aptidão técnica operacional nestes novos moldes se caracteriza como algo de maior valor em relação ao aprofundamento intelectual, pois, são considerados princípios essenciais para a competitividade, alinhando a educação aos objetivos da produtividade, sem considerar que apenas a aquisição de habilidades técnicas e competências socioemocionais não são garantia de que os jovens conseguirão um lugar no mercado de trabalho, uma vaga na universidade ou uma melhora significativa da sua condição econômica e social.

Eis que para Ravitch (2011a; 2013a) *apud* Freitas (2016, p. 138), o que tende a acontecer é que “Nos próximos anos, a política pública educacional no Brasil deverá passar por uma inflexão que a levará a conhecidos problemas”.

Para entender como esse processo de mudanças na educação básica repercutiu diretamente nas políticas educacionais voltadas ao ensino médio, é preciso retornar aos anos 2000, período em que o debate sobre a premissa da educação integral se acentua, trazendo novos desafios para a educação pública. A proposta de ampliação do tempo de permanência na escola e da reconfiguração do currículo, que adere à influência de entes públicos e privados, será a porta de entrada para implementação do componente ‘Projeto de Vida’.

3.4 Intersecções da educação em tempo integral

A presente subseção contém uma breve contextualização a respeito das políticas educacionais voltadas para o ensino médio em âmbito nacional, abrangendo desde a primeira proposta da educação em tempo integral, e chegando até as políticas mais recentes, as quais dão início à discussão sobre o módulo “Projeto de Vida”.

A discussão sobre as escolas de educação integral²⁴ é antiga, e seu marco se dá no movimento Escola Nova, com o advento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, o qual defendia a universalização da escola pública laica e gratuita (DUTRA, 2013).

Segundo Mota (2008, p. 28) “O movimento escolanovista pretendia que a escola interviesse de maneira ao mesmo tempo profunda e mais abrangente na educação dos indivíduos”.

Dutra (2013) expõe que na década de 1950 existiu a primeira escola experimental (nos moldes similares de uma escola de educação integral). Este modelo, idealizado por Anísio Teixeira, atendia crianças das séries iniciais da escolarização. A escola

²⁴ A educação integral expressa nessa subseção é relativa às escolas com tempo estendido, ou seja, as escolas em que os estudantes permanecem neste ambiente por um período maior em relação às escolas regulares de tempo parcial. Nas DCNE esta é entendida como uma educação que ocorre em múltiplos espaços de aprendizagem e extrapola a ampliação do tempo de permanência na escola (BRASIL, 2018).

experimental era sistematizada a partir de atividades que englobavam o desenvolvimento cognitivo, atividades não formais, atividades culturais e de lazer.

No decorrer da história, houve outras experiências relacionadas à escola de educação integral, podendo ser citado como exemplo o Programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro e o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) em São Paulo, ambos na década de 1980 (DUTRA, 2013).

De 2004 a 2007 foram criados no estado de Pernambuco cerca de 20 centros experimentais, contribuindo para fomentar o debate em torno dessa modalidade de ensino. Essa discussão ganhou vigor no ano de 2007, resultando em propostas do Governo Federal referentes ao fomento e implementação da educação integral, como é o caso do Programa Mais Educação.

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

O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10 (BRASIL, 2010), e consolida-se como uma estratégia voltada para a construção da agenda de Ensino Integral no país pelo Ministério da Educação.

Proposto pelo Governo Federal, o Mais Educação se embasa principalmente na ampliação da jornada e da vivência escolar, por meio da oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Na proposta do Mais Educação, a educação integral deve proporcionar a articulação de ações, de projetos e de programas escolares, para que as instituições de ensino possam oferecer novas atividades formativas e espaços favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2007).

O Governo Federal, a partir da Portaria Interministerial nº 17/2007 que implementa o Programa Mais Educação, se propõe a fornecer “contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos” (BRASIL, 2007).

O estado de Pernambuco foi um dos primeiros estados a aderir ao programa. A proposta que cria o Programa de Educação Integral em Pernambuco é materializada sob a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, e dá início à Política Pública de Educação Integral nesse estado.

Sob o governo de Eduardo Campos, a proposta do Programa considera como uma das suas finalidades a promoção da educação integral, a fim de contemplar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes, privilegiando o exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia para a formação dos jovens, sob os aspectos da autonomia, da competência, da solidariedade e da produtividade (PERNAMBUCO, 2008).

Para o Secretário Estadual de Pernambuco, Fred Amâncio, os projetos vinculados às diversas áreas do conhecimento, tornam-se um pilar das experiências diversas no processo de aprendizagem, e, segundo ele, neste formato os estudantes passam a desenvolver seu protagonismo e construir seu projeto de vida (SEMIS, 2019).

No caso do ensino médio, este ciclo passa a ser objeto de um programa exclusivo, cujo intuito é apoiar propostas curriculares “inovadoras” destinadas a atender diretamente o ensino médio não profissional. Através da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), o Ministério da Educação implementa o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), projeto integrado às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O estado de Pernambuco aderiu ao programa em 2010, abrangendo inicialmente um total de 17 escolas. Posteriormente, no ano de 2011, foram incluídas no programa as Escolas de Referência em Ensino Médio que faziam parte da Política Pública de Ensino Médio Integral desse estado, sendo estas voltadas para o ensino propedêutico (DUTRA, 2013).

O programa apresenta seu primeiro objetivo visando expandir e melhorar a qualidade do ensino médio, embora o documento não especifique por quais meios esse incremento da qualidade irá ocorrer. Expandir o ensino ao mesmo tempo que incrementa a qualidade se torna uma tarefa muito difícil, pois, essa conciliação não depende apenas da vontade de professores e gestores escolares, mas sim, de incrementos em

investimento público, melhorias de infraestrutura e de capacitação profissional dos agentes escolares.

Dentre alguns objetivos do programa, estão a possibilidade de desenvolver um diálogo entre a escola e os estudantes, como também, promover uma educação onde as aprendizagens tenham significado para os jovens. Muito embora, novamente, não se especifique por quais meios serão realizadas essas ações.

Segundo o Programa Ensino Médio Inovador, as escolas de tempo integral e que ofertam a disciplina “Projeto de Vida” serão avaliadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2009).

De acordo com a regulamentação do programa, os pressupostos trazidos pelo ensino médio inovador estão direcionados a reverter os dados negativos referentes à educação básica, através de uma articulação interdisciplinar. A proposta tem como pressuposto estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras sob os eixos que são constituintes do ensino médio: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, 2009).

É importante conhecer as regulamentações e normas que promulgam o desenvolvimento e construção das escolas de ensino integral e que ofertam o componente “Projeto de Vida”, já que tais normas e regulamentos foram responsáveis por traçar as diretrizes que subsidiaram a expansão do ensino integral em âmbito nacional e estadual, dando um novo tom às políticas educacionais.

A ampliação da oferta desta modalidade de ensino traz em seu bojo diferenças significativas na estruturação do currículo, do ensino escolar, dos processos de gestão e do próprio trabalho e vivências escolares, assim como, estão passíveis de interpretações quanto às suas intencionalidades.

Como o estado de Pernambuco foi precursor das mudanças exigidas pelos programas citados, esse estado acabou tornando-se um referencial norteador para a adesão e implementação do Programa de Ensino Integral - PEI²⁵ no estado de São Paulo, que ocorre no ano de 2012.

²⁵ Novo Modelo de Escola de Tempo Integral. “Na matriz curricular, os alunos têm orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida. Além das disciplinas obrigatórias, eles contam também com disciplinas eletivas, que são escolhidas de acordo com seu objetivo” (SÃO PAULO, s.d).

Cabe observar que a implementação do PEI, tanto em Pernambuco quanto em São Paulo, foi realizada em parceria ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O instituto é uma entidade sem fins econômicos, que engloba um grupo de empresários com intenção de “resgatar” um padrão de excelência para a educação, através do apoio técnico na concepção, desenvolvimento e implementação da proposta (FAVACHO, 2020).

Este cenário confirma que, a educação básica, e principalmente o ensino médio, estruturam-se baseados em interesses de diversos grupos da sociedade, como no caso das organizações sociais, categoria onde o instituto se enquadra.

As organizações sociais são entidades sem fins lucrativos e recebem aporte financeiro do Estado para cumprirem com serviços e atividades que deveriam ser responsabilidades do próprio ente governamental. O que ocorre é uma terceirização das responsabilidades mediante ao repasse de verbas públicas para estas organizações (KNAPPE e PERSEGUEIRO, 2020).

Isso corrobora para que as organizações sociais, neste caso, possibilitem uma aproximação dos ideais e interesses do capital privado para dentro da escola, e consequentemente, do módulo “Projeto de Vida”.

A questão da privatização, porém, não é um tema separado de outros dois aspectos a ela associados: a meritocracia e a responsabilização. De fato, a privatização é viabilizada pelas teorias da responsabilização e do mérito. Os processos de privatização na educação avançam sob várias formas: privatização por terceirização de gestão, quando essa passa a ser exercida por uma organização social privada; terceirização por deslocamento de recursos públicos diretamente para os pais na forma de vouchers que utilizam para “escolher” em qual escola particular devem matricular seus filhos; e também privatização por introdução no interior da escola de lógicas de gestão privadas e sistemas de ensino pré-fabricados (em papel ou na forma de software) que contribuem para a desqualificação e para elevar o controle sobre o trabalho dos professores (ADRIÃO *et al.*, 2009 *apud* FREITAS, 2016, p. 141).

A finalidade, objetivos, especificidades e expectativas em relação ao módulo “Projeto de Vida”, incorporado nas propostas específicas do estado de São Paulo, serão abordadas no capítulo 5, dedicado exclusivamente ao modo como se estrutura este componente sob a legislação e políticas de São Paulo.

Na sequência, será apresentada uma reflexão acerca do duplo papel que a escola carrega no contexto do neoliberalismo, apontando para as implicações disso para a

formação educacional da juventude a partir da proposta de Dubet, que traz algumas possibilidades para que a escola neste contexto se torne um espaço menos desigual.

3.5 A escola meritocrática e a dualidade da educação

Na presente subseção, é realizada uma reflexão acerca do modelo econômico neoliberal, adotado pelos governos brasileiros a partir da década de 90 e seus impactos na educação pública. São apresentadas as implicações e os reflexos desse sistema no âmbito educacional, a partir de uma discussão teórica dos estudos de Dubet, que traz como perspectiva a dualidade que a educação contemporânea se encontra e como a escola poderia se tornar uma instituição mais justa e menos desigual.

Considerando que os anos 90 foram marcados por profundas mudanças nos sistemas político e econômico do Brasil, com a inserção do mercado brasileiro no cenário global, as políticas econômicas passaram a ser consoantes ao neoliberalismo²⁶. Neste “modelo”, o Estado deixa de ser o regulador das relações sociais, onde os movimentos de privatização de empresas estatais e serviços públicos essenciais têm a intenção de promover uma integração intensiva no mercado global (SANDRONI, 1999).

Assim, o sistema educacional brasileiro tem sido corporificado pelo cenário neoliberal da sociedade global competitiva, em que as diretrizes e marcos regulatórios são orientados por organismos internacionais.²⁷ Estes conduzem as reformas dos aparelhos estatais com a intenção de realizar a abertura dessas economias ao mercado global, mas, não somente, procuram utilizar as reformas educacionais como suporte ideológico, na intenção de criar um consenso, acerca do exercício da hegemonia por parte dos países centrais que articulam os processos de legitimação da ofensiva neoliberal (BASTOS, 2016).

²⁶ “Fase globalizada do imperialismo capitalista. Ideologia que acompanhou a ofensiva capitalista em nível mundial desde 1973, passando por Margaret Thatcher e Ronald Reagan. Promove a livre circulação do capital, as privatizações, o desmantelamento dos direitos sociais, a redução dos gastos em educação e saúde, recrudescendo práticas comuns ao capitalismo, desde seu nascedouro, tais como: a repressão sobre a classe trabalhadora, o conservadorismo cultural, o machismo, a xenofobia, a vigilância e o controle permanente dos indivíduos, o racismo e a militarização de todo o planeta” (KOHAN, 2011, p. 9).

²⁷ Exemplos de agências globais que estabelecem ordenamento de relações políticas e poder: FMI (Fundo Monetário Internacional) – Organização Mundial do Comércio (OMC) – Banco Mundial – UNESCO.

Para Mészáros (2005, p. 25), os processos educacionais não se dissociam das estruturas de produção de determinado momento histórico, trazendo consigo sua lógica, a fim de conformar em regra geral as ideologias de âmbito cultural e educacional, tendo em vista a manutenção e reprodução do sistema vigente. “Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução não estão intimamente ligados”.

A educação por sua vez, opera mediatizada pela sociedade capitalista enquanto mecanismo de produção e disseminação dos conhecimentos necessários, a fim de capacitar os indivíduos a estarem aptos a atuarem na máquina produtiva, além de criar e conformar valores que legitimam os interesses das classes dominantes através da lógica meritocrática. Neste cenário, o neoliberalismo adquiriu político e ideologicamente, um caráter hegemônico²⁸.

A meritocracia, elemento chave das sociedades capitalistas, sugere que o sucesso depende do empenho e esforço individual, embora, na realidade, a competição gerada por essa lógica, tende a contribuir para manter a divisão das posições sociais, e conseqüentemente, a ordem social vigente, sem garantir com que aqueles que se empenham e se esforçam consigam alcançar aquilo que almejavam para si. Assim, a meritocracia:

[...] designa geralmente uma hierarquia dos postos e dos lugares que resulta da aplicação do princípio: a cada um segundo os seus dons e os seus méritos [...] sugere uma repartição dos postos em função dos esforços, do trabalho, da boa vontade de cada um, acaba por designar de facto um estado social em que a hierarquia das posições se decalca sobre a das qualidades individuais (dons e méritos misturados), ou mais simplesmente um estado social em que reina a igualdade das oportunidades (BOUDON, BESNARD, *et al.*, 1990, p. 156).

A premissa da igualdade de oportunidades expõe uma contradição, conforme aponta Dubet (2012, p. 174), pois, em uma sociedade apoiada nos valores e ideais meritocráticos, em que as pessoas são chamadas a “empreender” em busca de uma

²⁸ Para Gramsci (2000), o conceito de Hegemonia, caracteriza-se quando a classe ou fração dominante de uma sociedade ocupa e exerce posição estratégica, fundamentando suas decisões políticas e econômicas aos interesses específicos de sua classe. Um grupo de intelectuais, segundo Gramsci (2000), organicamente garantem a hegemonia social, articulando os interesses da classe hegemônica aos aparentes interesses das frações subalternas, criando um conjunto e consenso na sociedade. Quando este processo é consensual este grupo garante sua liderança política, econômica e intelectual.

melhoria de vida, que seria o resultado justo desse empenho, apesar das pessoas empenharem seus esforços para isso, o que realmente acontece é que “a justiça requer que os filhos dos operários tenham as mesmas oportunidades que os filhos de executivos de modo que ambos possam, por sua vez, serem executivos, sem que a distância de posição entre operários e executivos esteja em jogo”.

A meritocracia é a maneira pela qual a classe dominante tenta convencer os pobres de que os ricos são ricos porque reuniram mérito através do esforço pessoal, do empreendedorismo. Os ricos convidam os pobres a disputar com eles, a serem empreendedores, desde seu lugar seguro e privilegiado, sabendo que os pobres jamais reunirão as condições que eles têm para competir (FREITAS, 2022, p. 1).

Dentro do sistema escolar, essa lógica (da igualdade de oportunidades) sustenta que os indivíduos são recebidos neste ambiente em “condições de igualdade” e possuem como ponto de partida as mesmas oportunidades, mas não considera que cada um é um constructo de diferentes realidades, culturas, vivências e valores que em muito influenciam no decorrer do processo de escolarização, para separá-los e diferenciá-los, culminando para ampliar as desigualdades sociais. Para Dubet (2004, p. 543) “[...] a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais [...]”.

[...] A meritocracia é inigualitária mas essa inigualdade é o resultado de uma competição igual: resultados desiguais mas oportunidades iguais à partida. Por outras palavras, nem o nascimento, nem as relações, nem a oportunidade condicionam o êxito social [...] (BOUDON, BESNARD, *et al.*, 1990, p. 156).

Assim, os sujeitos que até então traziam consigo expectativas com o sistema educacional e acreditavam na igualdade de oportunidades, passam gradualmente, a perceber suas vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais, conformando o fato de que “[...] eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem a opção de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas” (DUBET, 2004, p. 543).

Isso porque, segundo Dubet (2012), o discurso meritocrático se consolida enquanto favorável à autonomia e ao empreendedorismo pessoal, embora, o que realmente ocorre na prática é que, essa lógica tende muito mais a responsabilizar os

indivíduos pelo que lhes acontece, inclusive, os culpabilizando por não aproveitarem as oportunidades que lhes fora dada.

[...] não é seguro que a igualdade de oportunidades seja mais liberal, mais favorável à autonomia que a igualdade das posições. Substitui o conservadorismo dos lugares sociais pelos rigores do mérito, já que cada um é tido como plenamente responsável pelo que lhe ocorre. Assim, os governos que privilegiam a igualdade de oportunidades são com frequência os mais conservadores, os mais dados a “culpar as vítimas”, na medida em que elas não souberam aproveitar suas oportunidades (DUBET, 2012, p. 175).

Neste contexto, a sociedade, e principalmente a escola, baseada nos valores da meritocracia, tendem a legitimar as desigualdades sociais, dificultando ou mesmo impedindo com que os estudantes menos favorecidos, em sua maioria, advindos da escola pública, tenham chances concretas de inserção social, e conseqüentemente, a possibilidade em ocupar melhores posições sociais. A escola a partir desta perspectiva, dissemina uma falsa ideia da igualdade de oportunidades, pois, como expõe Freitas (2014, p. 1090):

[...] ir além do direito ao básico depende das “aptidões” e do “dom” das pessoas. Depende do esforço e mérito de cada um. Os liberais não convivem com a igualdade de resultados, apenas com a igualdade de oportunidades. Com esta lógica, mantêm-se intacto o funcionamento do processo de exclusão, transferindo-se a culpa, agora, para o próprio estudante quando aparecem as “justas diferenças” obtidas pelo mérito de ter aproveitado as oportunidades, para além do básico (obrigatório) esperado na porta das empresas. Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla (FREITAS, 2014, p. 1090).

Ou seja, a igualdade de oportunidades só se faz valer para aqueles que já possuem previamente as condições necessárias para se adaptarem e se manterem no sistema educacional, e para aqueles que sobretudo, enxergam em seus conteúdos e em sua dinâmica, valor e significado.

Para Freitas (2007, p. 967), grande parte dos problemas que a educação básica vem enfrentando “advém do próprio formato ideológico do projeto liberal hegemônico, agora “sob nova direção”: ele reduz qualidade a acesso – supostamente como uma primeira etapa da universalização”.

Todavia, relacionar a qualidade da educação apenas ao acesso à escola, sem considerar a permanência, tampouco os resultados, tende a contribuir cada vez mais para

culpabilizar os jovens como os únicos responsáveis por seu fracasso. Para Freitas (2007, p. 967, 968) “Os liberais admitem a igualdade de acesso, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a igualdade de resultados sem competição. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados”.

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável (FREITAS, 2007, p. 968).

Para Dubet (2004, p. 551), apesar de dar acesso a todos, a escola meritocrática das massas “[...] cria necessariamente “vencidos”, alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos. “O sucesso para todos” é um slogan vazio, por contradizer os princípios meritocráticos sobre os quais a escola se funda”.

Essa realidade leva os jovens a processos de vulnerabilidade²⁹, pois, acreditados no sucesso para todos, confrontam-se com o fato de que “[...] os alunos mais fracos são geralmente menos bem tratados, como também são “coagidos” a se identificarem com seu fracasso ao acumularem anos de dificuldades ocasionadas por orientações que os encaminham para trajetórias escolares indignas” (DUBET, 2004, p. 551).

Consequentemente, o que ocorre para estes estudantes, nas suas dinâmicas e experiências no meio escolar, segundo Dubet (2004, p. 543) é que estes são “Deixados de lado, são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos. No final das contas, o sistema meritocrático cria enormes desigualdades entre os alunos bons e os menos bons”.

Os sentimentos de culpa e responsabilização que os indivíduos experienciam no ambiente escolar, tendem a aumentar a sensação de fracasso destes indivíduos, já que ao longo do tempo, se descobrem impotentes perante as forças sociais que engendram

²⁹ Considerado por Castel (1997, p. 26) como “um espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de indivíduos em situação precária na sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional”.

sua realidade e são levados a acreditar, a partir da ideologia da meritocracia, que são os culpados de sua própria condição e que não fizeram o suficiente para alcançar as posições que almejavam para si. Para Dubet (2004) isso pode favorecer com que este jovem perca sua motivação, recuse a escola e até mesmo se torne alguém violento.

[...] quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua auto-estima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos (DUBET, 2004, p. 543).

Sob o ponto de vista de Martins (1997) isso culmina em processos contraditórios, compostos por vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes. Além disso, já que as desigualdades fazem parte da vida das pessoas antes mesmo de elas entrarem para o sistema educacional, à medida que essas desigualdades se encontram na escola, esses sujeitos passam a ter mais noção de qual lugar ocupam na sociedade.

A noção meritocrática segundo a qual, numa sociedade livre, cada indivíduo ascenderá ao nível definido pela sua competência entra em conflito com a observação de que ninguém percorre esse caminho completamente só. O contexto social em que ocorre a maturação individual condiciona fortemente aquilo que, de outra forma, indivíduos de competências equivalentes poderiam alcançar. Isto implica que a igualdade absoluta de oportunidades, é um ideal inalcançável (LOURY, 1977, p. 176).

É a partir do contexto francês, que Dubet (2012) faz suas análises sobre a desigualdade social, trazendo luz às contradições que envolvem o sistema escolar, e por isso, suas reflexões contribuem para entender a realidade brasileira.

Como a escola meritocrática tem por base a igualdade de oportunidades, Dubet (2012) considera que é na justiça social³⁰ que reside a possibilidade de reduzir as contradições geradas por essa lógica, principalmente dentro do sistema escolar, em que

³⁰ Este conceito de justiça social se assemelha ao de equidade, que para Raws (2003) é um conceito que consiste no respeito às diferenças, e para garantir com que as pessoas menos favorecidas possam se inserir nos espaços sociais. Nessa mesma perspectiva, para Santos (2003), a equidade deve atender ao princípio do respeito à igualdade e o reconhecimento do princípio à diferença. Para o autor, a equidade se embasa em uma concepção emancipatória de que a justiça social só pode ser alcançada por meio da justiça cognitiva.

as diferenças entre os indivíduos contribuem para selecionar e classificar os jovens, acarretando processos de exclusão cada vez mais acentuados.

Dubet (2012) explica que pensar a escola como um polo de inserção social e um espaço que possibilite a redução das desigualdades sociais, requer considerar que a justiça social, a igualdade e a divisão de classes, são premissas que devem se inter-relacionar enquanto políticas e ações concretas. Para o autor, falar sobre justiça social requer apresentá-la sob duas concepções. Uma delas diz respeito à igualdade de posições e a outra à igualdade de oportunidades.

Duas grandes concepções de justiça social se combinam, se justapõem e se enfrentam hoje em dia, [...] Essas duas concepções de justiça social procedem de um problema comum: buscam reduzir a tensão fundamental das sociedades democráticas entre a afirmação da igualdade fundamental de todos os indivíduos, por um lado, e as desigualdades reais vinculadas às tradições, à competição entre interesses e ao “normal” funcionamento das sociedades modernas, por outro. Essas duas grandes soluções são a igualdade de posições e a igualdade de oportunidades. Em ambos os casos, se trata de reduzir certas desigualdades sociais com o propósito de torná-las aceitáveis, se não perfeitamente justas, na sociedade em que vivemos (DUBET, 2012, p. 172).

No caso da igualdade de posições, Dubet (2012) esclarece que esta se assenta nas posições que organizam a estrutura social, ou seja, o lugar que cada indivíduo ocupa na sociedade. Nessa configuração, a justiça social tem relação com a redução das desigualdades relativas às posições sociais, considerando que os indivíduos possuem uma gama de diferenças relacionadas a qualificação, ao gênero, a idade, etc., que influenciam diretamente no lugar que este ocupa ou possa ocupar futuramente na sociedade.

A primeira dessas maneiras de conceber a justiça social se centra nas posições que organizam a estrutura social, quer dizer, no conjunto dos lugares ocupados pelos indivíduos, [...] Essa representação da justiça social convida a reduzir as desigualdades de renda, de condições de vida, de acesso a serviços, de segurança... que estão associadas às posições sociais ocupadas por indivíduos muito distintos em vários aspectos: as qualificações, o sexo, a idade, o talento.[...] busca reduzir a distância entre essas posições sociais e não privilegiar a circulação dos indivíduos entre os diversos postos desiguais (DUBET, 2012, p. 173).

Para o autor, na concepção da igualdade de posições, a redução da desigualdade se daria, portanto, por meio da melhoria das condições de vida, de renda e do acesso a serviços que geralmente são restritos apenas aos indivíduos das classes mais altas.

Como consequência indireta dessa relativa igualdade social, Dubet (2012) aponta para a possibilidade de mobilidade social. Todavia, na perspectiva do autor, essa mobilidade deveria ter mais a ver com as mudanças práticas, como, por exemplo, a redução da distância existente entre as condições de vida e de trabalho entre operários e executivos, do que apenas o conformismo com as promessas de que ambos terão as mesmas chances, muito embora, na prática, essas pessoas possuem vida, experiências, conhecimentos e culturas diferentes que influenciam seu presente e futuro.

Para atingir a igualdade de posições, conforme proposta por Dubet (2012), seria necessário que o acesso dos sujeitos a bens e vivências diversas que agreguem em sua formação, sejam estes de origem econômica, social e cultural, fossem partilhados e distribuídos na sociedade de forma igualitária.

Entretanto, já que atualmente a sociedade brasileira se encontra estruturada por um sistema econômico e social embasado nos princípios e valores da meritocracia, da competição e dos resultados, fica realmente difícil considerar que em algum momento haverá uma distribuição igualitária dos bens e serviços que são, justamente, restritos àqueles que compõe as classes mais altas na hierarquia social, mantendo-se assim por um lado, os privilégios, e por outro, a exclusão.

Sobretudo, as políticas educacionais e a estrutura na qual a escola se organiza tendem a contribuir e legitimar essa lógica da aparente igualdade, confirmando e perpetuando a manutenção das desigualdades escolares e sociais.

Na concepção de justiça social através da igualdade de oportunidades apresentada por Dubet (2012) que é predominante na contemporaneidade e fundamentada no princípio da meritocracia, tal concepção deixa de considerar uma série de fatores que atuam para distinguir e classificar os sujeitos nas mais diversas esferas da sociedade, passando a classificar as desigualdades sociais como um mero conjunto de obstáculos que os indivíduos encontrarão em seu percurso escolar e de vida.

No caso da igualdade de oportunidades, a definição das desigualdades sociais muda sensivelmente em relação ao modelo das posições. As desigualdades

sociais são tidas menos como desigualdades de posições e mais como um conjunto de obstáculos que se opõem ao estabelecimento de uma competição equitativa (DUBET, 2012, p. 174).

Assim, acreditar que igualdade social seja o mesmo que oferecer iguais oportunidades, sem considerar a posição social que os indivíduos ocupam, ou mesmo, a bagagem de vivências, conhecimento e cultura que estes indivíduos carregam consigo é o mesmo que dar condições para que as desigualdades sociais se ampliem cada vez mais. Já que este cenário contribui muito mais com a exclusão, a escola passa a ser subestimada e vista cada vez mais como uma decepção por aqueles que almejaram, mas não conseguiram, o sucesso que previram quando adentraram no sistema escolar.

[...] não há como garantir o acesso dos filhos das famílias mais pobres economicamente e culturalmente aos vários graus do sistema escolar, e especialmente aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas [...] os alunos e os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com grandes sacrifícios, nada mais que um diploma muito desvalorizado. Se fracassarem, o que continua sendo o destino mais provável para eles, estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado [...] Desta forma, a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva [...] (BOURDIEU, 2012, p. 483).

A escola nessa conjuntura acaba por beneficiar somente aqueles que já possuem, a priori, condições culturais, sociais e econômicas, estes sim, acabam por desfrutar das circunstâncias postas para o desenvolvimento educacional.

[...] quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido [...] (DUBET, 2004, p. 453).

Para alterar esse quadro, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e escolares, a escola precisa, sobretudo, dos esforços conjuntos das diversas esferas sociais, especialmente do Estado, para poder garantir o acesso dos estudantes aos bens escolares, aqueles de origem intelectual, cultural, social, que somente o conhecimento elaborado pode propiciar.

[...] aos diferentes grupos sociais são oferecidos sistemas escolares diferentes e desiguais. Nesse caso, convém construir a igualdade de acesso. Mas não podemos perder de vista que o fator de igualdade essencial é antes de tudo a redução das próprias desigualdades sociais. Nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa (DUBET, 2004, p. 545).

Para isso, seria necessário criar condições para tornar menos desigual o conjunto de conhecimentos, de cultura e das relações sociais dos indivíduos, proporcionando com que haja uma real melhora na qualidade de vida dos sujeitos em situação de desfavorecimento. Para Dubet (2004, p. 552) “É preciso então perguntar-se em que a escola pode ser um espaço de educação e de cultura na instrução e mais além, nas atividades culturais e esportivas, na organização da própria vida escolar, no atendimento aos alunos fora da classe”.

É neste contexto que Dubet (2004) aponta para uma dualidade existente na educação, ou seja, no caso daqueles sujeitos advindos de contextos de carência econômica, social e cultural, tais indivíduos vão encontrar obstáculos para seguir seu caminho escolar. Ao mesmo tempo, aqueles poucos que, apesar das adversidades, conseguem seguir o percurso escolar com sucesso, para estes amplia-se a possibilidade de alcançar as condições necessárias para que sua formação educacional lhe proporcione melhores condições de vida.

Buscando um equilíbrio entre as duas concepções de justiça social apontadas, Dubet (2012) considera que, a escola poderia ou deveria garantir o acesso de todos os estudantes aos bens escolares. Para o autor, uma das maiores preocupações da escola com os estudantes deveria ser a de não aumentar demasiadamente as desigualdades, de forma com que trate bem àqueles indivíduos que saem como os vencidos dessa competição relativamente justa.

[...] é preciso aprender a defender outros princípios de justiça e a combiná-los com um modelo meritocrático. É necessário introduzir uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades. É preciso também garantir o acesso a bens escolares fundamentais, ou, para afirmar de modo mais incisivo, a um mínimo escolar. A escola justa deve também se preocupar com a utilidade dos diplomas. Ao mesmo tempo, e de maneira oposta, ela deve velar para que as desigualdades escolares não produzam, por sua vez, demasiadas desigualdades sociais. Enfim, um sistema competitivo justo, como o da escola meritocrática da igualdade de oportunidades, deve tratar bem os vencidos na competição, mesmo quando se admite que essa competição é justa (DUBET, 2004, p. 553).

Dubet (2004) aponta que um sistema escolar justo ou menos injusto, seria aquele que dá condições para que os sujeitos possam inserir-se socialmente; é aquele que garante com que seus estudantes menos bons e menos favorecidos possam adquirir competências consideradas elementares para a vida em sociedade. Para o autor “o sistema justo, ou menos injusto, não é o que reduz as desigualdades entre os melhores e os mais fracos, mas o que garante aquisições e competências vistas como elementares para os alunos menos bons e menos favorecidos” (DUBET, 2004, p. 547).

O sentido de competência que o autor exprime só pode ser obtido através da transmissão do conhecimento acumulado dos diversos campos dos saberes, como a matemática, a geografia, a história, a química, as artes, etc., em contraposição à mera aquisição de competências destinadas apenas ao cumprimento de tarefas técnicas, que não exigem uma reflexão mais profunda acerca de si e do mundo social do qual está inserido.

Além disso, para Dubet (2004), uma escola justa deveria preservar a dignidade e a autoestima daqueles que acabam não sendo tão bem-sucedidos conforme se esperava.

Os vencidos serão mais bem tratados quando se pensar que a escola deve educar todos os alunos independentemente de seu desempenho escolar, quando os alunos e suas famílias se associarem à vida da escola, quando os alunos forem tratados como sujeitos em evolução e não apenas como alunos engajados em uma competição (DUBET, 2004, p. 552, 553).

Por esse motivo, a escola tem íntima relação acerca do espaço que os indivíduos ocupam ou possam ocupar na sociedade em que vivem, podendo ou não, contribuir para a melhoria de vida de um indivíduo. Por esse motivo, a sugestão de Freitas (2014, p. 1091), é de que é necessário com que os reformadores problematizem os caminhos e as condições que favorecem a promoção da pobreza, que ocorre pela privação de bens e de acesso, colocando toda a população de baixa renda e seus filhos, desde os primeiros anos de vida, em condição de desvantagem social, determinando o presente e o futuro dessas pessoas.

Neste caminho, a escola vai se consolidando como um espaço permeado por relações de poder e de influência, que tendem a incidir sobre sua condição enquanto

reduzora ou mantenedora de desigualdades sociais. Por este motivo, falar sobre o papel da escola na redução das desigualdades, requer, inevitavelmente, considerar os problemas e injustiças sociais que fazem parte não só do cotidiano escolar, mas fora do espaço escolar também. “Reconhece-se uma escola justa pelo fato de que ela trata bem os vencidos, não os humilha, não os fere, preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros” (DUBET, 2004, p. 551).

Isso não significa que todas as escolas não tenham de ser eficazes em sua ação. Muito menos que as escolas que atendem à pobreza estejam desculpadas por não ensinarem, já que têm alunos com mais dificuldades para acompanhar os afazeres da escola. Ao contrário, delas se espera mais competência ainda. Mas os meios e as formas de se obter essa qualidade não serão efetivos entregando as escolas à lógica mercadológica (FREITAS, 2007, p. 969).

É preciso que a educação escolar, através da transmissão do conhecimento elaborado, dê possibilidades aos jovens de lhes agregar elementos significativos e reflexivos em sua formação, especialmente os menos favorecidos, que são a maioria dos que fazem parte do sistema público de ensino. Conforme Dubet (2012) expõe, a melhor maneira de diminuir as desigualdades sociais, melhorar a qualidade de vida e dar reais oportunidades aos jovens, seria por meio da igualdade de posições, ou ao menos, a redução na distância de posições dos agentes no espaço social.

[...] a igualdade (posições), ao convidar a um ajuste da estrutura social, é “boa” para os indivíduos e sua autonomia; aumenta a confiança e a coesão social na medida em que os atores não se engajam numa competição contínua, aquela que consiste em ter sucesso e aquela que consiste em expor seu estatuto de vítima a fim de se beneficiar de uma. A igualdade das posições, ainda que sempre relativa, cria um sistema de dívidas e direitos que leva a enfatizar o que temos em comum mais do que aquilo que nos distingue e, nesse sentido, reforça a solidariedade. A igualdade de posições não aspira à comunidade perfeita das utopias e dos pesadelos comunistas, mas busca a qualidade da vida social e, por essa via, a autonomia pessoal, uma vez que eu sou tanto mais livre para agir quanto mais não sou ameaçado por desigualdades sociais demasiado grandes [...] é sem dúvida a melhor das maneiras de realizar a igualdade de oportunidades. Se as oportunidades são definidas como a possibilidade de circular na estrutura social, de ultrapassar as hierarquias, seja para ascender ou para baixar em função de seu mérito e de seu valor, parece ser evidente que essa fluidez aumenta ao se reduzir a distância entre as posições, que aqueles que ascendem não tenham demasiados obstáculos a ultrapassar e que aqueles que descem não arrisquem tudo perder (DUBET, 2012, p. 177).

Pensando nisso, faz-se necessário empreender uma análise sobre as intencionalidades contidas na proposta estadual do componente “Projeto de Vida” para os estudantes do ensino médio de São Paulo, na medida que, a legislação preconiza que a escola e o módulo teriam a possibilidade de contribuir em relação à continuidade dos estudos, às oportunidades de inserção no mercado de trabalho e principalmente na redução das desigualdades sociais.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo, que foca em questões da juventude, da instituição escolar e da construção do projeto de vida, se enquadra no paradigma da abordagem qualitativa, e utiliza como instrumento metodológico a revisão bibliográfica e como técnica de pesquisa a análise documental. Para a análise dos dados será utilizada a Análise de Conteúdo.

A pesquisa fundamenta-se no paradigma qualitativo, pois, pressupõe que os seres humanos desenvolvem uma relação com a sociedade a partir de sua história e de sua construção social, relações estas, importantes tanto para o estudo da sociedade como para o campo educacional. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.88) a abordagem qualitativa tem a possibilidade de “contribuir para tirar conclusões que sejam de crucial importância para a educação ou para a sociedade, em geral”.

Por seu caráter humano e social, a pesquisa qualitativa “exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos limita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.49).

Sobretudo, conforme Bogdan e Biklen (1994) expõe, a pesquisa sob o viés qualitativo também permite com que os pesquisadores se aprofundem no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, buscando compreender a sociedade como um processo e não simplesmente pelos seus resultados ou produtos.

4.1 Desenho de Pesquisa e Instrumentos de Obtenção de Dados

O desenho de pesquisa se configura utilizando para a coleta de dados, o levantamento bibliográfico, assim como, o levantamento e análise documental, especialmente no que diz respeito à legislação educacional do Estado de São Paulo.

Segundo Silva, Almeida e Guindani (2009), o levantamento bibliográfico refere-se a todos aqueles documentos de domínio científico, com contribuição de diversos autores sobre determinado tema, ou seja, os dados contidos nesses materiais já passaram por um processo de abstração e materialização científica. Os documentos bibliográficos se apresentam em formato de livros, artigos, revistas científicas, dissertações, teses etc.

Para o levantamento documental, assume-se que estes ainda não receberam tratamento científico sendo caracterizados como fontes primárias.

4.2 Levantamento Bibliográfico

A pesquisa bibliográfica enquanto técnica investigativa, traz como contribuição a articulação dos conceitos centrais do presente trabalho, através de estudos referentes à juventude enquanto categoria, da sua formação educacional, do papel da instituição escolar, e da teoria do capital cultural para auxiliar no entendimento da relação entre projeto de vida e o futuro dos jovens.

O propósito da pesquisa bibliográfica se dá na elucidação e conhecimento dos conceitos e das relações que se desenvolvem entre estes conceitos, auxiliando no entendimento de determinantes que permeiam o espaço escolar, e que respectivamente, inferem na construção de um projeto de vida. Portanto, ao pesquisador “[...] a revisão da literatura permitirá familiarizar-se, em profundidade, com o assunto que lhe interessa” além de aproximar o pesquisador até onde outros pesquisadores “[...] têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado, etc” (TRIVIÑOS, 2012, p. 99).

A orientação ou perspectiva teórica, sugerida por Bogdan e Biklen (1994, p.52), é o momento de “falar de um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar”.

Para Triviños (2012, p. 99) o embasamento teórico é fundamental para explicar, compreender, e sobretudo para dar significado aos fatos que estão sendo investigados pelo pesquisador, em especial no caso dos fatos sociais e educacionais, que devido sua complexidade, “não só precisam como exigem um suporte, de princípios que permitam atingir os níveis da verdadeira importância do que se estuda”.

4.3 Levantamento e Análise Documental

Como o trabalho tem como objetivo geral analisar, à luz da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, se o proposto para o módulo “Projeto de Vida” da rede estadual paulista,

contribui para a inserção social e profissional dos jovens do ensino médio, assim como, tem como objetivos específicos analisar e discutir a finalidade da proposta do módulo “Projeto de Vida”, enquanto responsabilidade dos estudantes, adaptação ao novo mercado de trabalho e empreendedorismo como solução para o desemprego; identificar a relação entre as habilidades e competências propostas pelo material da Seduc para o módulo “Projeto de Vida”, com àquelas dispostas no Novo Currículo Paulista para o Ensino Médio, buscando refletir sobre as intencionalidades que este novo arranjo estabelece na formação educacional da juventude; e analisar as questões propostas nos objetivos específicos 1 e 2, a partir do conceito de Capital Cultural de Pierre Bourdieu, em conjunto com a pesquisa bibliográfica, adota-se a pesquisa documental enquanto instrumento para obtenção e coleta dos dados.

Bardin (1977, p. 45) considera enquanto pesquisa documental a representação do conteúdo de um documento num formato diverso do original, tendo por objetivo “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”.

Para a autora, o propósito da pesquisa documental se direciona a facilitar o acesso do pesquisador, com intenção de que este obtenha o máximo de informação com o máximo de pertinência dentre aspectos quantitativos e qualitativos (BARDIN, 1977).

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), a pesquisa documental deve ser valorizada pela quantidade de informações que podem ser extraídas de seu conteúdo, o que permite relacionar a dimensão do tempo à compreensão social e inclusive “possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o levantamento documental tem a intenção de aprofundar o conhecimento acerca da realidade que se deseja estudar, já que os “dados” documentais são elementos importantes para o estudo qualitativo, pois estes podem servir de complemento a outras técnicas de pesquisa e contribuem para a contextualização do tema por parte do pesquisador. Portanto, os documentos, além de auxiliar na fundamentação das afirmações de quem investiga, somam uma importante ferramenta no processo de revelar as circunstâncias em que a pesquisa ocorre, assim:

A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p. 2).

Os documentos selecionados para esta pesquisa dizem respeito às políticas educacionais para o ensino médio, especialmente as que são relativas ao componente “Projeto de Vida” na legislação do Estado de São Paulo.

4.3.1 Documentos Legislativos

Quadro 1 - Documentos Legislativos

Documentos Legislativos				
Ano	Documento	Tipo	Fonte	Especificidades
2017	Lei 13.415/2017	Federal	Brasília	Altera as Leis n ^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2019	Deliberação CEE N ^o 175/2019	Estadual	São Paulo	Orientações para fins de implementação da Lei 13.415/2017, especificamente no que se refere ao Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.
2019	Resolução SE 66, de 9-12-2019	Estadual	São Paulo	Estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo.
2020	Inova Educação	Estadual	São Paulo	Conjunto de mudanças estruturantes no modelo pedagógico nas escolas de 6 ^o ao 9 ^o ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio.
2020	Resolução SEDUC 85, de 19-11-2020	Estadual	São Paulo	Estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.
2020	Deliberação CEE 186/2020	Estadual	São Paulo	Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio, de acordo com a Lei 13.415/2017, para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.
2020	Currículo Paulista Etapa Ensino Médio	Estadual	São Paulo	Define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante paulistas do Ensino Médio, com foco em sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano.

2020	Diretrizes Curriculares Projeto de Vida	Estadual	São Paulo	Programa Inova Educação, Componente Projeto de Vida e sua relação com o Currículo Paulista.
------	-----------------------------------------	----------	-----------	---------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

4.4 Procedimentos Analíticos: tratamento de dados

O procedimento utilizado para a construção dos resultados será a Análise de Conteúdo, indicada por Bardin (1977) mais precisamente como um instrumento de análise das comunicações. “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BERELSON, 1954 *apud* BARDIN, 1977, p. 19).

Esta técnica tem como objetivo “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 46).

Alguns autores consideram a análise de conteúdo importante para entender as condições de produção dos textos, considerando especialmente o conjunto de fatores que influenciam e inferem diretamente na produção e nos textos.

[...] toda análise de conteúdo visa, não o estudo da língua e da linguagem, mas a determinação, mais ou menos parcial, do que chamaremos de condições de produção dos textos que dela são objeto. O que estamos tentando caracterizar são essas condições de produção e não os textos em si. O conjunto das condições de produção constitui o campo das determinações dos textos (HENRY e MOSCOVICI, 1968, p. 37, tradução nossa).

De acordo com Bardin (1977), a especificidade da análise de conteúdo se dá pela correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas, e também pelas estruturas psicológicas ou sociológicas. Isso significa que a análise de conteúdo se apoia na articulação entre a superfície dos textos e os fatores que determinaram estas características.

No âmbito da análise de conteúdo, concentram-se um conjunto de técnicas parciais que se complementam, e consistem na “explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação” (BARDIN, 1977, p. 42).

Enquanto a linguística tem por intenção o estudo da língua para descrição de seu funcionamento, a análise de conteúdo busca compreender o que está por trás das palavras do texto que se analisa. Neste sentido, a análise de conteúdo deve trabalhar a palavra e a significação, com intuito de interpretar o que está por trás ou para além do texto, como por exemplo “[...] os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis” (BARDIN, 1977, p. 43).

Segundo Bardin (1977, p. 44), o que a análise de conteúdo procura conhecer primordialmente é “o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”, e a sistematização da análise de conteúdo se compõe de algumas etapas fundamentais para seu desenvolvimento. De acordo com Bardin (2008), as etapas são: pré-análise; exploração do material; tratamento de resultados, inferência e interpretação.

Portanto, a dissertação foi construída em um primeiro momento, a partir do levantamento e revisão bibliográfica, desenvolvidos nos capítulos 2 e 3. Posteriormente, a partir do levantamento documental, realizou-se o capítulo 5, e por fim, o capítulo 6, foi construído a partir da análise destes documentos, utilizando como instrumento a análise de conteúdo.

5. A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO E O PROJETO DE VIDA

Este capítulo traz alguns dos principais documentos que embasam a política educacional do Estado de São Paulo, especialmente a política direcionada à etapa do ensino médio e do componente “Projeto de Vida” para as escolas de ensino regular, ou seja, as escolas que não são parte do programa de ensino integral ou das escolas de tempo integral.

Primeiramente, será apresentado um quadro geral sobre o ensino médio no estado de São Paulo. Na sequência, serão descritas as diferentes modalidades de ensino médio oferecidas na rede estadual de acordo com suas especificidades.

Adiante serão apresentadas as mudanças que vêm ocorrendo no âmbito educacional que influenciam diretamente na política e configuração do ensino médio. Tais mudanças repercutem na criação e consolidação dos novos programas educacionais, sobretudo, na legislação para essa etapa da educação básica no estado de São Paulo.

Por fim, serão apresentadas as especificidades do módulo “Projeto de Vida”, também de acordo a legislação educacional do estado de São Paulo selecionada para esta pesquisa.

5.1 Ensino médio e a organização curricular no estado de São Paulo

Esta subseção traz um breve panorama do ensino médio no Brasil, percorrendo de forma sucinta sobre as primeiras políticas educacionais para essa fase do ensino, e na sequência, as últimas e mais importantes reformas direcionadas a essa modalidade.

O ensino médio no Brasil é derivado de um compêndio de reformas legislativas educacionais, que vêm sofrendo um contínuo processo de mudanças que tiveram início ainda na época da Primeira República (GHIRALDELLI JR., 2001).

Ghirdelli Jr. (2001) apresenta que a primeira reforma que dividiu e organizou os ciclos em primário, secundário, normal, superior, foi a Reforma Benjamim Constant de 1891. Com o passar do tempo, muitas outras mudanças e reformas ocorreram, e

influenciaram especialmente o ensino médio, como também, o público atendido nesta etapa da educação básica.

De acordo com o autor, muitos fatores tiveram peso na criação dos sistemas de ensino, especialmente o crescimento industrial e a urbanização. Todavia, Ghiraldelli Jr. (2001) aponta que neste percurso, fora construído um sistema de ensino que privilegiava principalmente os indivíduos advindos das classes abastadas, pois, para essas pessoas, o percurso seguia até o ensino superior, enquanto que para os menos favorecidos, este percurso raramente chegava até o secundário.

A evolução da legislação educacional no Brasil ocorreu de formas diferentes em cada região do país, cada qual adquirindo características particulares ao seu estado. No caso do presente estudo, o estado de São Paulo pode ser considerado como um modelo para o entendimento da organização escolar nos diferentes períodos (GHIRALDELLI JR., 2001).

Mas é somente com a Constituição Federal de 1988 que a etapa do ensino médio se concretiza como uma etapa obrigatória da educação básica, assim como é conhecida nos dias de hoje. Com a LDB de 1996, por exemplo, colocam-se os objetivos e finalidades que o país tem com a educação, visando:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, n.p).

A educação por estar em constante transformação, sobretudo na etapa do ensino médio, em que os jovens precisam fazer escolhas para seu futuro, seja na consecução dos estudos ou inserção na lógica do trabalho, uma série de agentes governamentais públicos e privados têm a intenção de estipular, definir, favorecer e decidir quais os conteúdos devem ou não ser priorizados para a educação dos jovens na escola pública. Neste sentido, Silva e Scheibe (2017, p.21) destacam que o Ensino Médio tem “[...] sido alvo de disputas que se acirram nos últimos 20 anos”.

Esse movimento pode ser percebido por meio da proposição de alguns programas já citados anteriormente, como também, ganha notoriedade com a reforma do Ensino Médio, implementada a partir da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece mudanças e institui normativas que deliberam sobre a nova organização do ensino médio nacional e interfere inclusive na organização e nos direcionamentos educacionais no estado de São Paulo (BRASIL, 2017).

5.1.1 Quadro geral e abrangência do ensino médio em São Paulo

Para se ter uma ideia da proporção quantitativa de estudantes matriculados no ensino médio no estado de São Paulo, especialmente na rede estadual de ensino, será apresentado a seguir, um quadro com os dados relativos à quantidade de estudantes no ensino médio, distribuídos entre escolas particulares, estaduais e municipais.

Quadro 2 - Distribuição dos estudantes matriculados no ensino médio no estado de São Paulo

Rede	Matrículas	%
Particular	249.889	16%
Municipal	24.446	2%
Estadual	1.299.754	83%
Total	1.574.089	100%

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado do Cadastro de alunos - Currículo Paulista (2020).

Nota-se que a maioria dos estudantes do estado de São Paulo estão matriculados na rede pública estadual de ensino, portanto, a maioria destes jovens está sujeito às novas regras e à nova organização curricular e estrutural do ensino médio.

5.1.2 Modalidades de ensino

Para falar do ensino médio no estado de São Paulo, é relevante apresentar as diferentes modalidades de ensino médio ofertadas pela rede estadual. As escolas de tempo integral (ETI), apesar de não abarcarem o ensino médio, foram àquelas que deram

início das escolas em tempo estendido no estado, para a posterior instituição do Programa Ensino Médio Integral (PEI), e por isso, serão apresentadas suas características. Dentre as modalidades a serem apresentadas, uma delas diz respeito ao ensino médio regular, outra ao programa de ensino médio integral e outra às escolas de tempo integral.

Quadro 3 - Modalidades de ensino médio de acordo com o tipo

Modalidades de ensino - Ensino Médio		
Tipo	Modo de oferta	Características
Ensino médio regular	Diurno e noturno	O ensino médio regular caracteriza-se pela oferta do ensino médio em um dos períodos do dia. É constituído por um total de 3000 horas divididas entre os três anos do ensino médio, sendo estas horas divididas em 7 aulas diárias com duração de 45min. cada.
Ensino médio integral	Programa de Ensino Integral	O programa de ensino integral (PEI) ou o Novo Modelo de Escola de Tempo Integral, configura-se como uma proposta que visa a oferta de educação integral, com características mais direcionadas a preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida, por meio de orientações de estudos. O programa conta com além das disciplinas regulares também com disciplinas eletivas, escolhidas pelos próprios estudantes, de acordo com seus objetivos. A carga horária que os estudantes ficam na escola é de 7 horas ou 9 horas.
	Escola de Tempo Integral	Já as escolas de tempo integral (ETI) estão presente em 226 instituições do estado de ensino fundamental e não abarcam o ensino médio. Esta modalidade de ensino diferencia-se do ensino de tempo regular pela quantidade de horas que os estudantes permanecem na escola (9 horas e 30 minutos), e não possui a mesma proposta de educação integral que o PEI preconiza. Vale ressaltar que nas escolas de tempo integral são ofertados aos jovens no contraturno das aulas regulares atividades esportivas e culturais, composta pelas oficinas curriculares.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo em vista que cada uma dessas modalidades possui especificidades tanto em forma quanto em conteúdo, é relevante apresentar algumas perspectivas sobre educação integral e educação em tempo integral e suas particularidades.

5.1.3 Diferenças e similaridades entre a educação integral e a educação em tempo integral

A educação integral é um tema que desperta o interesse de diversos pesquisadores, que encontram um consenso em entendê-la enquanto uma educação que privilegia a formação integral do indivíduo e em suas múltiplas dimensões.

Entende-se que a educação integral deve consistir em uma educação para a formação completa dos estudantes, ou seja, em sua totalidade, que valorize e trabalhe as diversas dimensões (social, emocional, psicológica) do indivíduo. Para Guará (2006, p. 16), a educação integral seria aquela educação da qual:

[...] traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive [...] (GUARÁ, 2006, p. 16).

Na mesma linha de raciocínio, para Gonçalves (2006, p. 130), a educação integral é aquela que:

[...] considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Coelho (2009) faz em seu estudo um apanhado histórico sobre a educação integral, partindo de diferentes matrizes ideológicas e apresentando o que pensavam os estudiosos do assunto em cada época. A autora reitera que as concepções de educação integral encontradas em seu estudo se “fundamentam em princípios político-filosóficos diversos, o que lhes faculta naturezas e práticas igualmente diversas” (COELHO, 2009, p. 90).

Partindo de seu estudo e reflexão sobre a temática, amparada nas diferentes perspectivas, a autora expõe que:

[...] a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano. No entanto, não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de "formação completa", ou seja, quais

pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão (COELHO, 2009, p. 90).

Além disso, a autora considera que a educação integral abrange também a questão do tempo integral, ou seja, o tempo a mais que o estudante permanece na escola e as atividades que realiza neste tempo ampliado.

[...] falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares - para a construção da cidadania partícipe e responsável (COELHO, 2009, p. 93).

Ao falar da educação em tempo integral, sua compreensão pode ser apresentada de diferentes perspectivas. Na apresentada por Cavaliere e Mauricio (2012, p. 252), este conceito pode estar relacionado à jornada escolar ampliada, que são:

[...] os casos em que a carga horária escolar ultrapassava – mesmo que em apenas alguns dias da semana – as quatro horas diárias, que vêm a ser a jornada mínima estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Já as designações “tempo integral” ou “horário integral” foram utilizadas para as jornadas de, no mínimo, sete horas, em todos os dias da semana (CAVALIERE e MAURÍCIO, 2012, p. 252).

Em relação às especificidades da escola de tempo integral, Cavaliere (2007) aponta para uma perspectiva em que caracteriza esse tipo de escola como uma forma de oportunizar vivências relativas à cultura, à arte, à organização coletiva, dentre outras, diferente do que acontece nas escolas de tempo regular.

Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência [...] (CAVALIERE, 2007, p. 1022, 1023).

Especificamente em relação ao estado de São Paulo, Valentim (2018, p. 39) faz uma análise das diferenças entre o PEI e as ETI, e considera que estas são políticas educacionais diferentes devido ao período, ao contexto e aos sujeitos que estiveram envolvidos em sua elaboração e execução. Para o autor a “educação integral e educação

em tempo integral são conceitos diferentes que possuem intencionalidades diferentes, entretanto, eles se complementam, uma vez que um viabiliza a execução do outro”.

Valentim (2018, p. 138) também apresenta um olhar crítico em relação às modalidades, visto que de acordo com sua pesquisa “em ambas as propostas é possível enxergar (um caráter tecnicista, com formação direcionada para o mercado de trabalho, seguindo a lógica dos reformadores empresariais e baseados nos moldes dos organismos internacionais”.

Segundo Evangelista (2021), a formação educacional passa a atuar e servir como:

[...] adaptação e cooptação a um chamado do mundo corporativo para que o cidadão contribua com seu trabalho, com alegria, por se fazer presente. Percebemos assim que os signos da empresa e do empreendedorismo são ressignificados no espaço escolar, porque na verdade estão fora de lugar, desejosos de que as consciências os tenham já em conta (EVANGELISTA, 2021, p. 119).

5.1.4 Paralelo entre o ensino médio no PEI x Regular

Ao considerar que a ideia do ensino integral para o ensino médio se consolida no estado de São Paulo primeiramente com a proposta do PEI, torna-se necessário fazer um paralelo entre o ensino médio na modalidade PEI e no ensino médio regular, uma vez que cada um possui suas especificidades, e que fazem muita diferença na forma como irá decorrer e funcionar a proposta do novo ensino médio no estado de São Paulo para os estudantes da jornada regular.

Segundo Valentim (2018), o PEI modifica grande parte da estrutura organizacional da escola, incluído professores e equipe gestora. O mesmo não acontece para a rede regular de educação.

No programa ensino médio integral - PEI – os professores devem concordar em atuar em regime de trabalho com dedicação exclusiva nas escolas deste programa, embora, diferentemente do início, não seja mais necessário com que os docentes se enquadrem na posição de titulares de cargo, nem mesmo que estes possuam ao menos 3 anos de experiência na docência estadual para pleitearem a vaga no projeto, basta que sejam habilitados para ocupar o cargo (SÃO PAULO, 2022).

Os professores que adentrarem no programa poderão ser desligados a qualquer momento, tendo que reassumir seu cargo em sua instituição de origem. Para Casagrande e Adam (2017) isso significa que essa nova organização faz parte da lógica neoliberal, onde considera-se que a instabilidade e a competição seriam motivadoras do rendimento profissional³¹.

Segundo a Lei Complementar Nº 1.374, de 30 de março de 2022, os professores do PEI trabalham em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), e por isso, recebem uma Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), no valor de R\$2.000,00 (dois mil reais) (SÃO PAULO, 2022), enquanto os docentes do ensino médio regular recebem seu salário de acordo apenas com a hora aula que trabalham.

Casagrande e Adam (2017, p. 119) observam que a remuneração docente pode aparecer como um indicador do prestígio de tal profissão na sociedade. Por outro lado, o estado não se compromete com a contratação de novos docentes para preenchimento do quadro efetivo de professores, ou seja, para as autoras “[...] a carreira docente teve avanços em meio a contradições”.

Posto que, se existem tais diferenças a nível de regime de trabalho, remuneração, organização escolar, não é possível que se considere para todos os estudantes as mesmas condições de igualdade de ensino baseado na educação integral. Se existem essas diferenças de tempo, salário, estabilidade aos docentes, os mesmos não poderiam oferecer a mesma educação integral tanto no PEI quanto na rede regular, visto que tais diferenças têm impacto sobre a forma como o espaço escolar se organiza e sobre as dinâmicas de tempo, dedicação, suporte e continuidade para os estudantes que são da rede regular de ensino.

Salienta-se que o PEI não conta com professores substitutos, uma vez que, quando um docente precisa se ausentar, ele deve ser substituído por um colega da própria instituição, dando sequência no trabalho em curso. Na rede regular, há a possibilidade de substituição, e com frequência, acontece de o professor substituto nem mesmo ser da área qual irá substituir.

³¹ Esses profissionais são submetidos a avaliações de desempenho, considerando o comprometimento com o programa de acordo com diversos macroindicadores. Estes se desdobram em microindicadores destinados a cada cargo ou função (CASAGRANDE e ADAM, 2017).

Considera-se que esse pressuposto já quebra a ideia de continuidade que a educação integral precisa para se efetivar, pois, enquanto em um dos casos os professores e agentes escolares estão totalmente envolvidos no processo educacional, com direcionamentos e organização próprios, nas escolas regulares essa continuidade se torna impossível, ou mesmo não existe, devido à falta de estabilidade dos professores, do tempo e até mesmo da capacitação dos profissionais que irão atender tais demandas.

Segundo Valentim (2018), a política da educação integral em regime de tempo integral abrange apenas uma pequena parcela das escolas e estudantes da rede de ensino paulista. Segundo o autor, a rede estadual de ensino se concentra principalmente no ensino médio e anos finais do fundamental, e o público dessa etapa do ensino, especialmente do ensino médio, é composto por jovens que já trabalham ou possuem afazeres que impossibilitam sua permanência na escola em período integral.

Valentim (2018, p. 110) aponta, de acordo com as normativas do PEI que, para atender à educação integral, as escolas aderentes ao programa devem ter seus espaços reorganizados, “desde a parte física dos prédios até a integração dos componentes curriculares em um turno único, sem divisões por períodos”. Já no caso das escolas de tempo regular não há nenhuma normativa que indique tais necessidades de mudanças ou melhorias.

Visto que para as escolas do PEI existe uma normativa que indica a necessidade de melhorias e adaptações físicas e estruturais para o bom desenvolvimento da proposta de educação integral, essa mesma necessidade não é apontada para as escolas de tempo regular. Não existe uma normativa que aponte para tais adequações nas escolas regulares. E ainda, se há intenção ou necessidade de realizar tais melhorias nestes ambientes, não existe pressuposto legislativo para destinação de verba para que as escolas de tempo regular realizem tais readequações.

Outra diferença se dá em relação à carga horária, pois, enquanto no PEI o estudante do ensino médio cumpre uma jornada de 7 horas ou 9 horas, os estudantes da modalidade regular diurno cumprem diariamente uma carga horária de 5 horas e 45 minutos na escola. No caso do ensino médio noturno, a partir de 2022 essa modalidade de ensino deve adequar-se para que sejam cumpridas as mesmas 3.000 horas do ensino médio diurno, porém, como a carga horária diária dessa modalidade é menor, para isso

deverão ser adotadas estratégias como, o acréscimo de até 40 dias letivos; o aumento da duração da realização do curso **para mais de 03** (três) anos; a proposição de atividades a distância, em até 30% da carga horária, tanto na formação geral quanto nos itinerários formativos (que devem ser ligados ao eixo profissional), dentre outras (SÃO PAULO, 2020).

Neste caso, o tempo é um denominador importante da forma como virão a ser desenvolvidas as propostas do Currículo Paulista para o Ensino Médio em relação à educação integral, como também ao “Projeto de Vida”, uma vez que o tempo é muito diferente de uma para outra modalidade, implicando novamente em empecilhos que fragmentam a possibilidade de realizar efetivamente a educação integral.

Considera-se que tanto no PEI quanto no ensino regular, a matriz curricular enfatiza principalmente os conhecimentos das áreas da língua portuguesa, matemática e de temas voltados para o mundo do trabalho, pois, levam em consideração as avaliações externas e os resultados que estas têm no sistema educacional.

Sobre isso, Freitas (2016, p. 144) aponta que:

No caso brasileiro, chega-se ao paradoxo de considerar que nota mais alta em apenas duas das disciplinas da escola (português e matemática — quando muito ciências) define o que se entende por “boa educação”. O processo educativo, sob pressão das avaliações, é restrito a habilidades cognitivas que são treinadas para melhorar o desempenho nos testes (NICHOLS; BERLINER, 2007; MADDAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009 *apud* FREITAS, 2016, p. 144).

Ressalta-se ainda que, mesmo que tais testes tragam bons resultados, eles “[...] estariam refletindo um conceito estreito de educação, voltado exclusivamente para o ensino de habilidades de leitura e matemática, e não para a educação multilateral de seus jovens” (FREITAS, 2016, p. 145).

Desta maneira, Valentim (2018) expõe que, embora a organização escolar preconize a educação integral como eixo fundante do currículo, apresentando uma gama de opções que vão além do currículo básico, tais propostas não englobam aspectos como política, cultura, artes, esportes, cooperação, etc.

Isso corrobora, segundo Valentim (2018, p. 111) para que tais currículos se organizem priorizando o bom desempenho nas avaliações externas, assim como, a formação para o mercado de trabalho, e que, apesar de considerar que estes conteúdos

fazem parte da educação, “a educação integral vai além destas características enfatizadas nos currículos das políticas analisadas”.

5.2 Mudanças e implementação de políticas públicas educacionais em São Paulo

O histórico de mudanças que vêm ocorrendo no campo educacional após a democratização do Estado, diz respeito ao movimento de incorporação e intervenção dos agentes privados em setores que antes eram administrados pelo Estado.

Segundo Goulart e Moimaz (2021) um grande movimento de mudanças no campo educacional tem início ainda na década de 90, quando ocorre a Reforma do Aparelho de Estado, onde as instituições privadas passam a intervir em diversas áreas, inclusive na educação. Espaços e bens públicos que até então pertenciam aos desígnios do Estado, acabam tendo a interferência do setor privado. Assim, os agentes deste setor passam progressivamente a se incorporar nas instituições públicas, agora atuando de dentro delas, e não mais como componentes externos.

Mesko, Silva e Piolli (2016) expõe que a educação passou a ser gerenciada, portanto, sob a lógica gerencial, passando a seguir as “orientações” inclusive dos organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional - FMI. Para os autores, estas orientações são fundamentadas em pressupostos de qualidade que são essencialmente quantitativos, pois, se baseiam nos resultados de avaliações externas, e não enxergam as especificidades e peculiaridades de cada contexto.

São essas mudanças estruturais que vêm ocorrendo desde os anos 90 no sistema educacional que influenciam fortemente a nova configuração da etapa do ensino médio, e trazem em seu escopo a proposta da diversificação e flexibilização curricular.

A rede educacional paulista, e nela o ensino médio regular, passam a se reconfigurar de acordo com objetivos e metas que abarcam o interesse de diversos organismos, públicos e privados, cuja intenção é adequar a formação dos jovens para que estes possam futuramente ocupar um lugar no processo produtivo.

De acordo com Goulart e Moimaz (2021), especificamente no estado de São Paulo, o momento de consolidação desse processo ocorre com o Programa Educação -

Compromisso de São Paulo (PECSP). De acordo com os autores, o programa foi lançado em 2011 como resultado da parceria entre Secretaria da Educação de São Paulo - Seduc e a Associação Parceiros da Educação, que envolve diversas organizações não governamentais, ONGs, fundações e também institutos empresariais. Vale salientar que a Associação Parceiros da Educação é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), constituída por grupos como Itaú BBA, Bank of America, Fundação Bradesco, Votorantim S.A., BTG Pactual, Iguatemi, entre outras³².

Propõe-se que tais objetivos devem ser alcançados através da avaliação de larga escala (de comparação internacional), pelo aprimoramento da gestão escolar que deve voltar-se à gestão empresarial, assim como, por meio do acompanhamento do currículo e da aprendizagem (GOULART e MOIMAZ, 2021).

Além disso, segundo Goulart e Moimaz (2021) o programa anuncia para esse processo um “pacto com a sociedade”, porém, o único setor da chamada “sociedade civil” que compõe o Conselho do Programa é o setor empresarial.

Mesko, Silva e Piolli (2016) consideram que nestes moldes, tais programas estão envoltos a uma autonomia controlada e numa hiperburocratização, tendo como características principais destes programas a produtividade e a meritocracia, conceitos que não se encaixam aos propósitos de uma educação integral.

Passa-se, assim, de um sistema onde o julgamento sobre o valor de uma pessoa era atividade de uma instituição pública, para um sistema onde a avaliação pertence, mais diretamente, ao jogo do mercado de trabalho. O mercado se toma assim, no lugar do Estado a instância mediadora vista como responsável por fixar os valores profissionais dos indivíduos (LAVAL, 2004, p. 57).

De acordo com o documento de implementação de políticas públicas do Currículo Paulista, o histórico da construção da legislação educacional do ensino médio paulista está fundamentado principalmente na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no Currículo do Estado de São Paulo 2008, no Plano Nacional de Educação 2014, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio 2018 (SÃO PAULO, 2020).

³² Para a lista completa de parceiros acessar: <https://parceirosdaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 23/04/2022.

A última grande reforma no sistema educacional paulista para as escolas de período regular (ou de tempo parcial) vem ocorrendo desde 2018, e já em 2019, logo que assumiram seus cargos, o Secretário de Educação do Estado de São Paulo Rossieli Soares ao lado do Governador João Agripino da Costa Doria Junior, iniciaram a transição curricular em toda rede pública do estado (JORGE, 2021).

Na prática, as mudanças trazidas pela nova legislação educacional de São Paulo dizem respeito especialmente à nova configuração do currículo, que passa a ser composto de duas partes, onde uma delas diz respeito a formação geral básica e a outra parte (diversificada) constitui-se por itinerários formativos. Essa nova configuração curricular concretiza-se por meio do programa Inova Educação e do Currículo Paulista, e suas especificidades serão descritas a seguir.

5.2.1 Programa Inova Educação

O programa Inova Educação, anunciado em junho de 2019, surge com o propósito de “[...] ampliar para toda a rede as experiências exitosas do Programa Ensino Integral (PEI), da Escola de Tempo Integral (ETI) e as práticas bem-sucedidas já implementadas por diversas escolas da rede em período parcial” (SÃO PAULO, 2019, n.p).

O programa pressupõe oferecer novas oportunidades para todos os estudantes do estado de São Paulo, através de inovações que permitam alinhar as atividades educativas às vocações, desejos e realidades de cada jovem, e consideram que tais novidades são essenciais no progresso intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes. Deste modo, para o programa, seria possível auxiliar a reduzir a evasão escolar, assim como, contribuir para a melhora do clima nas escolas, fortalecendo a ação dos professores através da criação de novos vínculos entre estes e os estudantes (SÃO PAULO, 2019).

O Inova Educação promulga assegurar o pleno desenvolvimento do estudante, pautando-se no desenvolvimento das habilidades cognitivas e das habilidades socioemocionais, esperando desta forma, que a escola possa estar mais conectada ao estudante (SÃO PAULO, 2019).

As inovações curriculares preconizadas pela proposta dividem-se em três frentes: eletivas, tecnologia e inovação, e o projeto de vida. As Eletivas são disciplinas oferecidas semestralmente para a escolha dos estudantes, podendo ser sobre empreendedorismo, educação financeira, economia criativa, dentre outras. A proposta da Tecnologia e Informação está relacionada ao estímulo da criatividade e amplo uso da tecnologia, para além do uso de dispositivos e equipamentos, mas sim, como suporte no desenvolvimento de projetos, tendo como eixos o letramento digital, o pensamento computacional e a tecnologia digital da informação e comunicação (SÃO PAULO, 2019).

Segundo o Programa Inova Educação, o “Projeto de Vida” é o componente que deve possibilitar aos estudantes intensificar os processos de reflexão em relação ao planejamento de seus objetivos do presente e futuro e da forma como alcançá-los. Além disso, o componente deve contribuir para que os jovens possam ter mais consciência sobre si, relacionarem-se melhor uns com os outros e conseqüentemente, possam adquirir mais responsabilidade em relação ao coletivo (SÃO PAULO, 2019).

O Projeto de Vida nesta perspectiva, teria como uma de suas funções realizar o balizamento, orientação e suporte aos estudantes nas suas escolhas para o futuro, assim como, na escolha dos itinerários formativos no presente, e por este motivo, é colocado como um componente de alta relevância nesses novos arranjos curriculares.

Quadro 4 – Divisão do Inova Educação em três frentes: Eletivas, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida

ELETIVAS	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	PROJETO DE VIDA
As Eletivas serão opções oferecidas a partir do levantamento das necessidades e dos anseios dos estudantes e das possibilidades de oferta dos professores. Caberá a cada escola organizar um “Feirão de Eletivas” no início do ano, para que seja discutido coletivamente quais serão as opções ofertadas, desde que com base nos interesses e projetos de vida dos estudantes e nas formações e vocações dos professores. A Secretaria Estadual da Educação disponibilizará sugestões de temas a partir do levantamento de experiências de sucesso da rede. As sugestões,	O componente Tecnologia e Inovação tem a pretensão de trabalhar quatro elementos: o pensamento computacional, a cidadania digital, a cultura digital e o uso de diferentes mídias e tecnologias. Esse componente é estruturado para ocorrer independentemente do nível de maturidade tecnológica da escola, ou seja, os alunos poderão se beneficiar das descobertas que a tecnologia permite, qualquer que seja a quantidade de computadores, qualidade da conexão à internet ou nível de familiaridade dos	Neste componente os estudantes farão atividades para definirem seus objetivos, planejarem seus rumos futuros e se organizarem para chegar aonde querem. As atividades trabalhadas neste módulo deverão abranger a ética e cidadania, os sonhos, os projetos na comunidade, o mundo do trabalho, a vida acadêmica, etc. Tais atividades serão estruturadas baseadas na experiência da própria rede com a disciplina de Projeto de Vida, existente desde 2012 nas escolas de ensino integral. A

combinadas em um “cardápio de Eletivas” deverão abranger temas como empreendedorismo, ética e cidadania, olimpíadas de conhecimento, teatro, comunicação não violenta e mediação de conflitos, entre outros. O estudante também participará da definição do conjunto das eletivas e poderá escolher entre as opções disponíveis no mesmo horário.	professores com as tecnologias digitais. O objetivo é usar a tecnologia como ferramenta para comunicação, criação de projetos e soluções.	proposta do componente é auxiliar os estudantes a desenvolverem a gestão do próprio tempo, a organização pessoal, o compromisso com a comunidade e suas perspectivas para o futuro.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado do Portal do Governo (SÃO PAULO, 2019).

Cabe ressaltar que neste cenário, o professor acaba por configurar-se como um “coach”, ou seja, apenas um orientador técnico das ações e comportamentos que os jovens deverão adquirir e reproduzir para adequar-se às demandas do mercado de trabalho.

O Programa Inova Educação tem a coparticipação do Instituto Ayrton Senna, ONG que supostamente contribuirá com a prestação de auxílio no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, sem de fato, mencionar por quais meios tal auxílio será realizado e quais contrapartidas que a fundação Ayrton Senna receberá do Estado. Algumas das habilidades propostas para serem trabalhadas com os jovens pelo Instituto são “a garra”, a “responsabilidade” e o “trabalho em equipe”. Em 2019 foi anunciado que o Instituto Ayrton Senna, em parceria com o programa “Minha Escola” implementariam já naquele ano, esse novo modelo pedagógico proposto pelo Inova Educação, em 24 escolas de período parcial da rede estadual de ensino (SÃO PAULO, 2019).

Tanto o Programa Inova Educação quanto a Fundação Ayrton Senna consideram que assuntos como educação financeira são fundamentais para que os jovens possam pensar e planejar seus objetivos para o futuro. As orientações propostas pelas disciplinas eletivas, também possuem um viés direcionado a conceitos que tem como referência os valores da cultura empresarial, deixando de lado, valores ligados a cidadania e ao desenvolvimento reflexivo e crítico. Assim, compreende-se que valores ligados somente a cultura empresarial limitam o desenvolvimento da juventude, balizando a vida social a um viés utilitarista da educação e dos indivíduos. Nessa perspectiva, considera-se que a escola deve oferecer opções diversificadas e direcionadas a campos do conhecimento que não se limitem a mercantilização dos sujeitos.

Para Favacho (2020), essas mudanças que a nova estruturação do currículo estadual traz é limitada a disciplinas prioritárias como Português e Matemática, e as eletivas acabam por acontecer de forma dispersa, pois, são oferecidas de forma aleatória dependendo da demanda de estudantes e disponibilidade dos professores, como também, elas nem sempre têm continuidade.

No caso da tecnologia e inovação, a forma como propõe-se ou como vêm sendo executados estes projetos, se estes realmente permitem com que haja o estímulo da criatividade, mesmo sem computadores para todos, internet adequada ou conhecimento dos docentes sobre os recursos digitais, ainda permanece um tanto subjetiva, até porque não esclarece de que forma os estudantes poderão se beneficiar das descobertas que a tecnologia permite sem os devidos recursos, ou na precariedade.

No Inova Educação, o “Projeto de Vida” deve se desenvolver através de aulas e oficinas que contribuam com o estudante na construção e planejamento de seu futuro, a partir de atividades que devam auxiliar na gestão do próprio tempo e na organização pessoal (SÃO PAULO, 2019).

Segundo a proposta do Inova Educação, as atividades deste componente devem ser trabalhadas de forma progressiva, conforme ilustração a seguir:

Figura 1 - Atividades trabalhadas pelo “Projeto de Vida” segundo o Inova Educação



Fonte: Inova Educação (SÃO PAULO, 2019).

O “Projeto de Vida” tem sua relevância no sentido de ser um guia para os jovens em suas escolhas para o futuro, embora, envolva tais escolhas a aspectos e situações de sonhos, desejos e aspirações que podem seguir em sentido contrário à sua realidade cotidiana, realidade esta, que nem sempre condiz com as vontades dos jovens ou permite com que tais projeções possam realmente se concretizar em suas vidas, trazendo sentimentos de incapacidade e frustrações.

Para Moran (2007), considerado um dos idealizadores do Inova Educação, o “Projeto de Vida” deve guiar-se a promover uma convergência para um componente curricular transversal, que permeia por entre as disciplinas escolares, as experiências dos jovens e as intencionalidades particulares de cada um, considerando que os projetos de vida não são estáticos, mas estão em constante mudança e redefinem-se ao longo do tempo, e na sociedade contemporânea, evidenciam a relação entre os interesses e

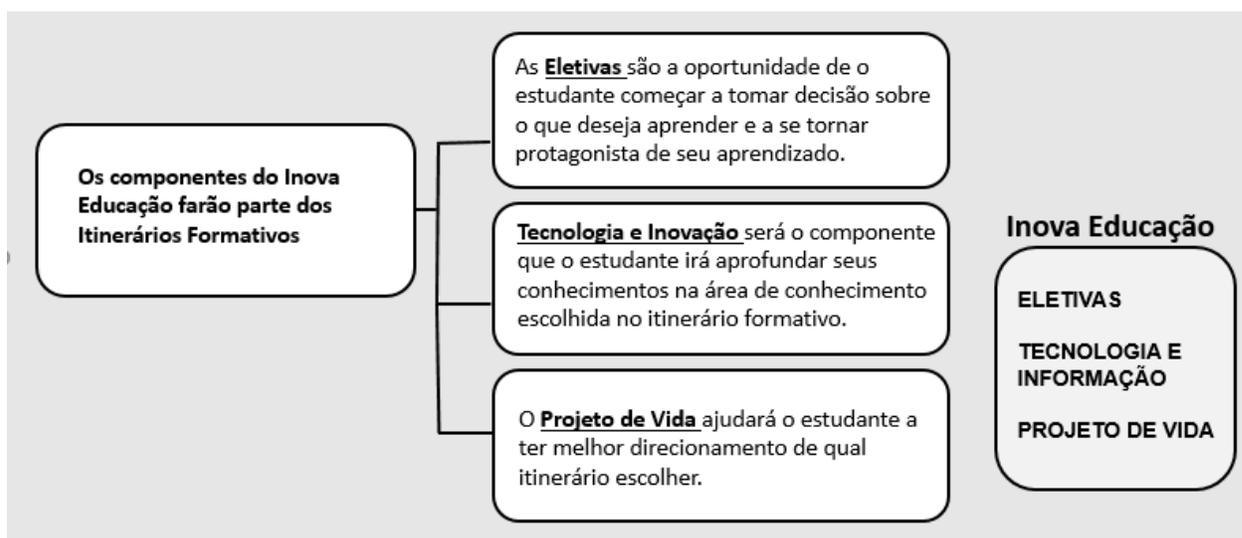
desejos dos estudantes com a sua história e também com o contexto que estes estão envolvidos.

Considera-se que esse indivíduo que permeia pela sociedade contemporânea e que é movido especialmente pelo desejo, segundo Dardot e Laval (2016, p. 322), ele é visto como um “sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional”. Ou seja, este indivíduo em sua unicidade é o “sujeito do envolvimento total de si mesmo”.

A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o “colaborador” da empresa, enfim, o desejo com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder. O ser desejante não é apenas o ponto de aplicação desse poder; ele é o substituto dos dispositivos de direção das condutas (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 322).

Como um norteador para a construção da parte diversificada do Currículo Paulista, o Inova Educação materializa-se nos itinerários formativos, conforme apresentado a seguir:

Figura 3 – Estrutura do Estado de São Paulo - Itinerários Formativos



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado do Currículo Paulista - Implementação de Políticas Públicas (SÃO PAULO, 2020).

Conforme já apresentado, os itinerários formativos fazem parte primeiramente do programa Inova Educação, portanto, a proposta do Inova passa a servir como documento

orientador da parte diversificada do Currículo Paulista. Assim, as particularidades do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio serão apresentadas na sequência.

5.3 Currículo Paulista - Ensino Médio

Nessa subseção será feita uma apresentação do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, trazendo questões que abrangem desde a sua implementação, sua proposta, seus fundamentos pedagógicos até o papel da escola como local onde se efetivam as políticas educacionais.

De acordo com a legislação, buscando adequar as diversas questões que se apresentam na vida contemporânea a uma nova estrutura para a educação básica, o estado de São Paulo se organizou para a construção de seu currículo, culminando na formação do Currículo Paulista. O documento abrange todos os níveis de ensino da educação básica, embora nesta pesquisa, será utilizada apenas a parte referente ao ensino médio.

Primeiramente, será apresentado o processo de implementação do CPEM, o mapa estratégico elaborado pelo Estado para a educação, e também, serão apresentadas algumas das habilidades essenciais preconizadas para serem trabalhadas através do “Projeto de Vida”.

Na sequência, será demonstrada a estrutura do ensino médio no Currículo Paulista e sua proposta, trazendo as questões da flexibilização; serão apontados os fundamentos pedagógicos que dizem respeito às questões das competências, assim como, será indicado o papel da escola nesse percurso proposto pelo CPEM.

Por fim, será abordada a questão da educação para o mundo do trabalho, trazendo alguns apontamentos sobre suas especificidades em diferentes períodos da história. Concomitantemente, as informações referentes aos itinerários formativos e ao “Projeto de Vida” serão retomadas e aprofundadas adiante, segundo a perspectiva do CPEM.

5.3.1 Implementação do Currículo Paulista – Ensino Médio

O documento de implementação de políticas públicas do Currículo Paulista preconiza, ambiciosamente, a garantia de que os estudantes paulistas receberão uma aprendizagem de excelência, como também, sustenta que estes estudantes concluem todas as etapas da educação básica. O documento aponta para algumas estratégias para a implementação da nova organização educacional no estado, estabelecendo para o futuro do sistema educacional paulista a audaciosa meta de garantir um espaço entre os sistemas educacionais que mais avançam na aprendizagem (SÃO PAULO, 2020).

Figura 2 - Mapa estratégico da rede estadual paulista 2019-2022



Fonte: Currículo Paulista - Implementação de Políticas Públicas (SÃO PAULO, 2020).

O Currículo Paulista - Ensino Médio foi estruturado a partir da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio e dos Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, por meio da Portaria nº 1.432 de 28/12/2018 (SÃO PAULO, 2020).

Segundo o documento de implementação do Currículo Paulista para o Ensino Médio, essa implementação vem ocorrendo de forma progressiva, tendo iniciado em 2021 com a implementação para o 1º ano, em 2022 para o 2º ano e por fim em 2023 para

o 3º ano. Portanto, em 2023, todas as séries deverão ter o novo currículo implementado (SÃO PAULO, 2020).

Todo o material de ação do programa já se encontra disponível, contendo as Habilidades Essenciais da Rede Estadual já definidas pela Seduc, divididas por disciplinas para serem trabalhadas com todas as séries do ensino médio. Esse material está presente também como conteúdo nos materiais de apoio do módulo, como o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2021).

As competências socioemocionais conforme a proposta da educação integral, estão dentro do pacote do módulo “Projeto de Vida”. Para cada ano da escolarização, designam-se competências específicas para serem trabalhadas com os estudantes.

Algumas das habilidades essenciais relativas ao Projeto de Vida serão apresentadas a seguir, porém, a análise relativa a essas habilidades será feita posteriormente, em uma subseção exclusiva para isso.

Quadro 5 - Habilidades essenciais para a 1ª série

PROJETO DE VIDA		
1ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO		
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"	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"	Meus valores: Como saber o que importa para mim	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"	O esperado encontro com os resultados	Responsabilidade
"Quem eu sou e as escolhas que faço"	Organização, Assertividade e Imaginação criativa.	Determinação

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Currículo Paulista – Habilidades Essenciais Ensino Médio (SÃO PAULO, 2021).

Quadro 6 - Habilidades essenciais para a 2ª série

PROJETO DE VIDA
2ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO

1º BIMESTRE		
UNIDADE TEMÁTICA	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
"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"	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"	Tirando Projeto do papel	Foco, determinação, persistência e autoconfiança
"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"	Eu vou conseguir! Eu vou conseguir!	Entusiasmo e determinação
"Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito"	O meu projeto profissional	Curiosidade para aprender, empatia e iniciativa social

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Currículo Paulista – Habilidades Essenciais Ensino Médio (SÃO PAULO, 2021).

Quadro 7 - Habilidades essenciais para a 3ª série

PROJETO DE VIDA		
3ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO		
1º BIMESTRE		
UNIDADE TEMÁTICA	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
"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
"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"	Analisando suas forças	Autoconfiança e iniciativa social
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Minhas escolhas, meu futuro	Determinação, organização e autoconfiança
"Meu percurso, conquistas e novos desafios"	Equilibrando suas esferas pessoais	Imaginação criativa
"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

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Currículo Paulista – Habilidades Essenciais Ensino Médio (SÃO PAULO, 2021).

Apesar de a educação integral ser importante e necessária a todos os estudantes, incutir a relevância da educação integral apenas pelo desenvolvimento de competências e habilidades vai contra aos próprios pressupostos da educação integral, que deveria dar condições aos sujeitos para que estes possam desenvolver-se efetivamente em seus aspectos cognitivo, cultural, físico, psicológico e social, possíveis pela via da educação para a transformação social, e não somente pelo desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais (SAVIANI, 2013).

De acordo com o CPEM, as discussões relativas ao Currículo Paulista – Etapa Ensino Médio tiveram início em 2018, e, segundo o documento, contaram com a participação de diversos entes políticos como a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME-SP), o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP), a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, o Centro Paula Souza, as universidades estaduais (USP, UNESP e UNICAMP) e entidades não governamentais. Conforme aponta o documento, houve também a participação de estudantes e professores através do debate em seminários realizados a respeito das propostas de flexibilização curricular, assim como, houve a aplicação de um questionário direcionado aos estudantes da rede estadual (SÃO PAULO, 2020).

Porém, não fica especificado em que grau a participação dos professores e estudantes é levada em conta na elaboração do documento, assim como, quais interesses e aspirações que as entidades não governamentais visam com a elaboração do novo Currículo Paulista. Não fica claro no documento, o peso de voto de cada entidade e quais as responsabilidades de cada ente em sua elaboração.

Posteriormente, a versão final do documento foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação e por fim, a proposta foi aprovada em 29 de julho de 2020.

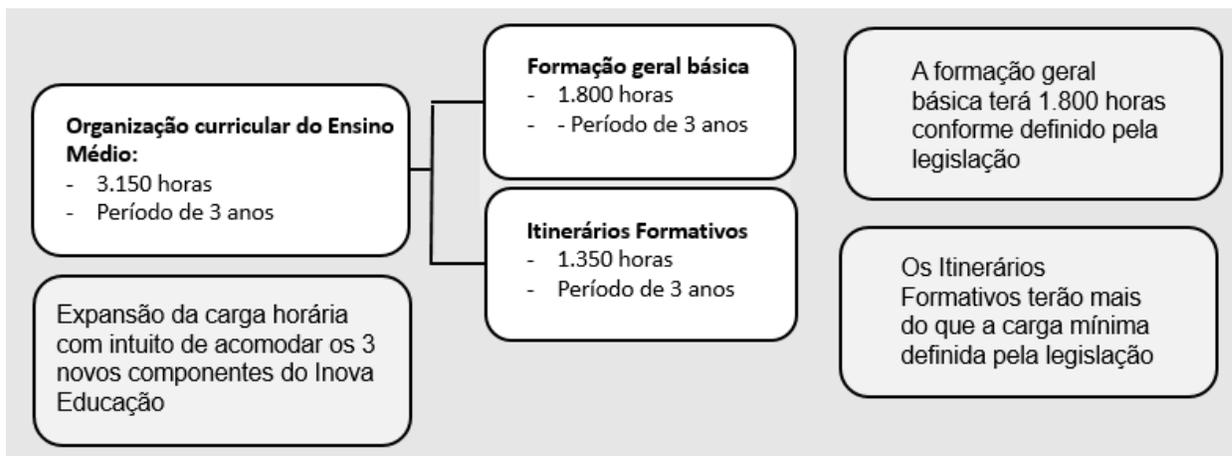
Apesar das mudanças, o tempo que o jovem do ensino médio regular permanecerá na escola com a implementação do currículo paulista não sofrerá alteração, visto que as aulas terão duração de 45 minutos, e a quantidade de aulas diárias somarão 7 aulas por dia (incluindo aquelas por áreas de conhecimento que o estudante poderá escolher para se aprofundar) (SÃO PAULO, 2020).

Outro fator chama a atenção, já que há a inserção de novos conteúdos sem a incorporação e condição de aumentar a carga horária. A implementação dos novos conteúdos fica a cargo dos professores, mas, o documento não especifica a maneira que esta acontecerá, nem quais conteúdos serão deixados de lado para que tais atividades possam ser realizadas.

Nesse processo de mudança advindo com a implementação do CPEM, o ensino médio regular na rede escolar do estado de São Paulo passa a ser composto por duas partes. Uma delas diz respeito a formação geral básica, composta pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum (sendo comum a todos os estudantes), e possui carga horária máxima de 1.800 horas. A outra parte, que compõe a parte diversificada e flexível, constitui-se por itinerários formativos, que subdividem-se nos componentes: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação, e tem carga mínima de 1.350 horas (150 horas a mais do que o estabelecido pela legislação) (SÃO PAULO, 2019), (SÃO PAULO, 2020).

A Coordenadoria Pedagógica deverá ser responsável por articular as orientações complementares em relação às disciplinas do bloco diversificado. As aulas poderão ser ministradas por professores licenciados que tenham cumprido o curso de formação continuada, podendo ter até 40% de sua carga horária direcionada à estas disciplinas (SÃO PAULO, 2019).

Figura 3 – Carga horária do Novo Currículo Paulista



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado do Currículo Paulista - Implementação de Políticas Públicas (SÃO PAULO, 2020).

Os Itinerários Formativos, considerados como ponto estratégico das mudanças no currículo do ensino médio paulista, não trazem especificações de como será feita a capacitação de professores para trabalharem neste formato, e nem em que medida será feito o investimento financeiro que o Estado irá destinar para atender tais demandas.

Em relação à evasão escolar, o documento aponta que esta possui uma taxa altíssima, especialmente no ensino médio, apresentando um percentual de quase 22% de estudantes que não conseguem concluir a etapa final do ciclo básico. Mediante tantas dificuldades, inclusive de falta de acesso tecnológico por parte dos estudantes, o documento não esclarece quais recursos e materiais serão disponibilizados para os estudantes, relegando aos professores, toda a responsabilidade do acompanhamento e coordenação das atividades relativas aos itinerários formativos (SÃO PAULO, 2020).

Sobre o ensino médio noturno, a Resolução SEDUC 85, de 19-11-2020, que estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, apresentam em seu 5º artigo as considerações a respeito desta modalidade de ensino:

A matriz curricular do Ensino Médio, para os estudantes do período noturno, é composta por 27 aulas, sendo 5 (cinco) aulas diárias, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.080 (mil e oitenta) aulas anuais, o que corresponde a 810 (oitocentas e dez) horas anuais (SÃO PAULO, 2020, p. 3).

Na Resolução de 3/8/2020, que fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, é possível achar informações relativas a essa modalidade, que aponta para que o ensino médio noturno até 2022 passe a cumprir também as 3.000 horas exigidas no ensino médio diurno. “A carga horária mínima, ampliada para 1.000 (mil) horas anuais, deverá ser obrigatória a partir do início do ano letivo de 2022, indistintamente, para o período diurno e noturno” (SÃO PAULO, 2020, p. 70), explicitando que:

[...] é necessário investir em estratégias de organização do Ensino Médio noturno mais adequadas a essa clientela. Não é mais possível organizar o turno noturno como uma espécie de cópia do que ocorre no turno diurno, com apenas uma diferença, qual seja, a carga horária reduzida. O desafio é assegurar aos jovens que precisam estudar no período noturno uma escola que faça sentido para eles, a fim de engajá-los e prepará-los para definir e concretizar seu projeto de vida, incluindo o mercado de trabalho (SÃO PAULO, 2020, p. 33).

O documento reitera que algumas atividades da formação geral básica, e preferencialmente as atividades relativas aos itinerários formativos do currículo, poderão ser realizadas à distância “desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado” (SÃO PAULO, 2020, p. 69).

Conforme já apresentado, um compêndio de legislações concretizadas em alguns programas federais influenciou nas diversas mudanças para a educação básica, especialmente em relação ao ensino médio, e no estado de São Paulo, isso não foi diferente.

Com o argumento da necessidade de soluções para o problema da evasão, como também visando aumentar os índices obtidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), esse processo de flexibilização ganha corpo na proposta do CPEM. Além da evasão, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) aponta que a educação no estado de São Paulo não tem melhoras significativas desde 2011 (SÃO PAULO, 2020).

Com intuito de alcançar a diminuição da evasão escolar, o documento promulga a ideia de flexibilização do currículo como possibilidade de dar ao jovem a oportunidade de “escolher” dentre as áreas de maior afinidade para estudar. Tal fator pode se apresentar como uma maneira do Estado se eximir da responsabilidade de oferecer um currículo completo, que conceda ao estudante as condições adequadas para seu desenvolvimento. O Currículo Paulista se consolida como documento orientador para a educação básica no estado de São Paulo, porém, se limita a orientação e não se compromete com o pleno desenvolvimento dos sujeitos objetos de sua política.

É importante salientar, que a evasão, muitas vezes interpretada como falta de engajamento dos estudantes, pode ser compreendida a partir das condições de vida dos mesmos. A pobreza, o trabalho precoce, os ambientes familiares inadequados, a falta de envolvimento com a cultura (para que estes possam se expressar e encontrar sentido para diversas questões), e muitos outros desvios que afligem a vida dos estudantes, também são responsáveis por seu abandono, já que as condições de vida que a política e a vida social do país lhes impõe, muitas vezes acabam por afastar uma parcela destes jovens do percurso escolar, colocando-os à margem no sistema escolar e na sociedade.

O que pode ocorrer, especialmente no caso dos jovens que já trabalham, é que os vínculos que estes formam com o trabalho precário ou na informalidade, acabam afetando não só a conclusão dos estudos, mas inclusive seus direitos básicos. Segundo Catani e Giglioli (2008, p. 66) “O padrão de ingresso do jovem no mundo do trabalho brasileiro caracteriza-se pela instabilidade e pela ocupação de postos em condições mais precárias do que aquelas oferecidas aos trabalhadores adultos”. Isso corrobora principalmente para perpetuar os processos de exclusão social que os jovens vivenciam nos diversos âmbitos de sua vida, não só profissional, mas também na vida escolar.

Por este motivo, Catani e Giglioli (2008, p. 61) consideram que as “políticas unicamente voltadas à escolarização resolvem apenas parte do problema, uma vez que se trata, sobretudo, da questão da dificuldade de inserção no mercado de trabalho”, ou seja, um problema que vai além dos muros da escola, permeando por toda sociedade.

5.3.2 Proposta do Currículo Paulista - Ensino Médio e questões da flexibilização

O CPEM tem como proposta principal apresentar novas formas de organização escolar, com a pretensão de que estas ocorram através da flexibilização do currículo, convertida em ações “efetivas” que tem em vista resolver os problemas da defasagem e evasão dos jovens. Para isso, apresenta fundamentos pedagógicos próprios, como também, indica o papel da escola neste percurso (SÃO PAULO, 2020).

Segundo o Currículo Paulista – Ensino Médio, a flexibilização deve acontecer através de três eixos, sendo um relacionado ao acesso, outro à permanência e por fim um eixo ligado à qualidade social. O documento estima que a partir de tais ações, é possível articular uma relação entre os jovens com o mundo do trabalho e a empregabilidade (SÃO PAULO, 2020), dando ênfase especialmente à competição e à redução de gastos, lógica importada do ambiente empresarial.

Para discutir sobre esse assunto, Freitas (2002) se posiciona considerando que:

O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício. A atenção está voltada para o ensino de disciplinas (em especial português e matemática) e não para a formação. Esta é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação” (SAEB, ENEM, ENC-Provão, SARESP etc.) para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição (segundo elas a mola mestra da qualidade) e reduzir gastos – o modelo é amplamente conhecido e aplicado no campo empresarial (FREITAS, 2002, p. 306).

Na proposta do CPEM, cada escola no âmbito de suas necessidades e especificidades, deve considerar a superação das desigualdades educacionais, sobremaneira, com foco na equidade, reconhecendo as diferentes necessidades dos estudantes (SÃO PAULO, 2020).

Essa equidade a qual o CPEM se refere deve considerar ainda a garantia de inclusão de todos os estudantes nas escolas, de seu direito à educação pública e de qualidade, prevista na legislação federal, estadual e municipais, como também deve prezar pelo respeito a diversidade cultural, socioeconômica, étnico-racial, de gênero e socioculturais (SÃO PAULO, 2020).

Todavia, sob o ponto de vista de Bourdieu:

[...] a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade

cujo único objetivo é ela mesma. [...] as “escolhas” mais decisivas são cada vez mais precoces [...] e o destino escolar é selado cada vez mais cedo [...] mas, em outro sentido, as consequências advindas dessas escolhas aparecem cada vez mais tarde, como se tudo conspirasse para encorajar e sustentar os alunos ou estudantes, em *sursis*, no trabalho que devem fazer para adiar o balanço final, a hora da verdade, em que o tempo passado na instituição escolar será considerado por eles como um tempo morto, um tempo perdido (BOURDIEU, 2007, p. 221, 222).

Por isso, é preciso refletir se a escola de hoje tem potencial de oferecer uma educação integral, ou se essa ideia fica apenas no discurso, enquanto sua lógica se mantém voltada à competição, ao alcance de metas e em busca de boas notas em avaliações externas, objetivos que vão em sentido contrário aos preconizados por uma educação que contemple a formação integral do indivíduo.

Flexibilização Curricular

O movimento de estruturação do Currículo Paulista se deu a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017, que permite uma flexibilização do currículo, pressupondo que desta forma seja possível estimular o interesse pela escola, e proporcionar autonomia ao estudante na escolha do que este deseja estudar. Segundo o Currículo Paulista – Ensino Médio, essa nova organização curricular coloca como intenção “adequar e atender diferentes demandas a partir da significação e valorização de históricos locais” (SÃO PAULO, 2020, p. 16).

Nesse sentido, o Currículo Paulista etapa Ensino Médio, demanda novas formas de organização dos tempos e espaços escolares, da gestão do currículo, das metodologias e da formação dos professores. Nesse processo, a flexibilização, materializada nos itinerários formativos, apresenta formas de propiciar novas experiências de organização e estrutura do ensino nas escolas, que deverão ser incorporadas nas suas Propostas Pedagógicas e/ou Regimentos Escolares (SÃO PAULO, 2020, p. 16).

Assim, com as alterações estabelecidas pela Lei 13.415/2017, neste novo formato o currículo do ensino médio no estado paulista propõe para os estudantes, sem aprofundar-se na maneira como serão direcionados os investimentos e recursos para isso, a ideia de “formação integral”, inclusive para àqueles das escolas de período regular, intencionando inclusive articular a educação formal à educação profissional, a partir de uma estrutura distribuída em 4 pilares, sendo estes: o desenvolvimento das

competências socioemocionais, do protagonismo, a construção do projeto de vida e a gradativa ampliação da carga horária (SÃO PAULO, 2020).

Isso acaba por limitar a formação integral dos jovens apenas à adoção de comportamentos e à preparação psicológica destes, para enfrentarem sozinhos e se responsabilizarem pelos desafios futuros de sua vida. O documento estima que tais mudanças ocorram com:

[...] a flexibilização e a diversificação curricular, em oposição aos currículos únicos até então vigentes; a formação integral – com destaque ao desenvolvimento das competências socioemocionais, ao protagonismo dos estudantes e à construção do seu projeto de vida; a ampliação gradativa da carga horária e, por fim, a articulação entre formação geral e a educação profissional técnicas (SÃO PAULO, 2020, p. 25-26).

Ao considerar que a decorrência do desinteresse dos jovens pela escola pode estar muito mais vinculada com seus próprios problemas pessoais e as dificuldades que esses experienciam na vida, é necessário dar ouvidos e voz aos jovens, permitindo a externalização dos seus sentimentos e aflições, para que assim, seus traumas, sentimentos e aflições possam ser trabalhados por uma equipe profissional especializada.

A cultura pode se apresentar como uma possibilidade para que o jovem possa se expressar, se engajar com algo que lhe faça sentido ou mesmo, para que, através da cultura, este jovem possa encontrar mais sentido para sua vida e para seu futuro.

5.3.3 Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista - Ensino Médio

O Currículo Paulista para o Ensino Médio aponta os fundamentos pedagógicos que embasam a sua estrutura, indicando um “compromisso” com a educação integral, os temas contemporâneos transversais e no desenvolvimento de competências. O documento considera que a articulação dos fundamentos propicia ao jovem estar preparado para agir sobre as incertezas que permeiam na sociedade contemporânea e farão parte de sua jornada de vida e profissional (SÃO PAULO, 2020).

Posto que a vida do jovem é marcada pela transitoriedade e instabilidade³³, considera-se que para que este possa gerenciar empreendimentos futuros, é necessário com que sejam dadas condições que realmente agreguem valor em sua formação educacional, e para isso, o investimento de recursos na área da educação se faz extremamente necessária.

O quesito da educação integral, é apresentado pelo Currículo Paulista - Ensino Médio como sendo a base para a formação do educando no estado de São Paulo. O CPEM:

[...] afirma o compromisso com o desenvolvimento do estudante em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos (SÃO PAULO, 2020, p. 23).

Os temas contemporâneos transversais apontam para o estímulo ao protagonismo dos jovens e para a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento.

[...] o Currículo Paulista apresenta possibilidades de fomentar a busca por soluções metodológicas que superam a fragmentação do processo pedagógico, promovendo formas nas quais os objetos de conhecimento se relacionam, integram e interagem nas áreas e entre as áreas do conhecimento (SÃO PAULO, 2020, p. 28, 29).

Pautados no desenvolvimento de processos educacionais colaborativos e dialógicos, os fazeres pedagógicos devem tomar como modelo alguns princípios contidos no parágrafo 2º do artigo 7º das DCNEM:

[...] o currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 2019).

³³ “Histórica e socialmente, a juventude tem sido encarada como uma fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados «problemas sociais». Se os jovens não se esforçam por contornar esses «problemas», correm mesmo riscos de serem apelidados de «irresponsáveis» ou «desinteressados»” (PAIS, 1990, p. 141).

A questão do protagonismo apresentada nas DCNEM e reconsiderada pelo CPEM segue no sentido de que “o protagonismo juvenil esteja ancorado na proposta pedagógica da escola como ação que promoverá, em todo os fazeres escolares, jovens sujeitos de sua própria aprendizagem e de seu processo de desenvolvimento” (SÃO PAULO, 2020, p. 30).

Este processo deve acontecer, segundo o documento, a partir de práticas educativas alinhadas à realidade vivenciada pelos estudantes e sustentadas nos conhecimentos sistematizados a partir de questões problematizadoras, concretizadas em uma “proposta didática que possibilite a integração entre os componentes curriculares, para que os conhecimentos sejam desenvolvidos de forma integrada, e, assim tenham mais sentido para o jovem” (SÃO PAULO, 2020, p. 29).

Todavia, para Moreira Maia e Mancebo (2010, p. 378), nestes moldes em que os jovens passam a ser sujeitos de sua própria aprendizagem e de seu processo de desenvolvimento, a educação passa a ter seu valor atrelado à lógica de mercado, pois, esta passa a ideia de que “a responsabilidade pelos próprios sucessos ou fracassos é apenas dos próprios indivíduos”, visto que os aparatos políticos e sociais se apresentam cada vez menos protetores, deixando a juventude de forma recorrente carente de orientações e subsídios concretos para alterar sua realidade.

Competências gerais

As competências gerais expostas pelo CPEM estão embasadas nas competências propostas pela BNCC para o ensino médio. Cada uma delas está atrelada a um propósito formativo, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 8 - Competências Gerais da Educação Básica dispostas pela BNCC e reiteradas pelo Currículo Paulista

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. |
| 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. |

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico - cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e do Currículo Paulista – Ensino Médio (2020).

O CPEM põe como pressuposto que, na sociedade contemporânea, é essencial com que os educandos desenvolvam maior autonomia e mobilização de competências, para poderem selecionar e construir seus próprios pontos de vista em relação às informações e aos conhecimentos disponíveis. Além disso, o currículo incute como metas a preparação destes jovens para estarem aptos a pensar em soluções criativas como também, a fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida, embora, imputa aos estudantes que eles próprios devam assumir e arcar com o impacto de tais escolhas (SÃO PAULO, 2020).

As competências gerais devem contemplar de modo integrado os conceitos, procedimentos, atitudes e valores, todavia, com ênfase especial no desenvolvimento das competências socioemocionais, expõe o Currículo Paulista – Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020).

Espera-se que tais indivíduos estejam preparados para elaborar soluções criativas, assim como, fazer escolhas coerentes com seu projeto de vida, levando para si a responsabilidade por tais escolhas, mesmo que estas impliquem no seu sucesso ou fracasso futuro, eximindo o Estado e a instituição escolar da responsabilidade sobre tais consequências.

Isso significa que, apesar dos sujeitos almejarem ocupar certas posições na hierarquia social, cursar o nível superior em determinada área do conhecimento, ou conquistar uma vaga de trabalho na área que deseja, a possibilidade de realização desse desejo possivelmente está muito mais ligada à influência de sua origem e posição social, do que à sua vontade propriamente dita, embora isso não seja uma regra.

Constantemente, os indivíduos em situações mais desfavoráveis, não tem oportunidade de desejar ou escolher, mas para eles existe apenas a necessidade de buscar uma vaga no mercado de trabalho, pois o poder público não oferece nenhum auxílio para que estes jovens possam dedicar-se integralmente aos estudos.

Competências socioemocionais

Nas competências gerais estão designadas também as competências socioemocionais. Algumas delas são a comunicação, a criatividade, a colaboração, o autoconhecimento, dentre outras. Tais competências devem estar alinhadas às práticas escolares e à construção do conhecimento, visto que, segundo o documento, a aquisição de tais competências pode impactar **positivamente** tanto em relação à permanência do estudante, quanto ao estudo e a empregabilidade.

Competências como a comunicação, autogestão, criatividade, empatia, colaboração e autoconhecimento, entre outras, quando trabalhadas intencionalmente nas práticas escolares de modo articulado à construção do conhecimento, impactam de modo positivo a permanência e o sucesso do estudante na escola e têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a empregabilidade e com outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais (SÃO PAULO, 2020, p. 26).

Segundo o CPEM, visto que as competências cognitivas e socioemocionais são indissociáveis “sua mobilização também ocorre simultaneamente, fato que deve ser

intencionalmente explorado a fim de garantir o perfil do estudante previsto nas competências gerais” (SÃO PAULO, 2020, p. 25).

Assim, o documento considera que:

Para que o conjunto das competências gerais possa ser efetivamente garantido, é necessário enxergar o estudante de uma nova forma, reconhecendo todo o seu potencial de desenvolvimento. É necessário acreditar que todos podem aprender e, ainda, ter a necessária flexibilidade para a adoção de estratégias metodológicas que promovam o protagonismo e a autonomia do estudante (SÃO PAULO, 2020, p. 26).

Tais concepções sobre priorizar o desenvolvimento de competências socioemocionais em oposição ao ensino de disciplinas de áreas como a Geografia, História, Filosofia, dentre outras, vai contra as reais necessidades do indivíduo em relação ao que se possa almejar de uma educação integral.

Principalmente, ao refletir que disciplinas como Geografia, História e Filosofia são capazes de fazer com que o indivíduo compreenda seu próprio espaço, adotando um caráter reflexivo de sua existência e como esta se relaciona com a vida em sociedade. Para Saviani (2013), tais atividades propostas através do ensino das competências socioemocionais são consideradas como atividades extracurriculares, o que é diferente do saber elaborado, proposto pelo conjunto de disciplinas “tradicionais” e pelo acesso à cultura, e que pode ser considerado como a real possibilidade para a transformação social.

5.3.4 O papel da escola segundo o Currículo Paulista - Ensino Médio

Segundo o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, a escola passa a ser considerada espaço privilegiado que possibilita a experiência do autoconhecimento, como também, da construção identitária e dos projetos de vida. Para o documento, o espaço escolar deverá permitir através de ações intencionais o desenvolvimento da empatia, da colaboração e da responsabilidade, assim como, oportunizar as “interações em que essas habilidades são mobilizadas simultaneamente aos processos cognitivos” (SÃO PAULO, 2020, p. 25).

Já que tais características serviriam de motivação para almejar as perspectivas e a realização do projeto de vida, a contribuição da escola com esse novo arranjo curricular segundo o Currículo Paulista Ensino Médio deve ser na direção de possibilitar com que o estudante tenha condições de se posicionar frente às circunstâncias da vida, assim como, propiciar com que estes jovens estejam capacitados a tomarem suas próprias decisões baseadas em seus conhecimentos, nas suas crenças, em seus valores e no seu potencial (SÃO PAULO, 2020).

O Currículo Paulista para o Ensino Médio preconiza que “todo o espaço escolar é espaço de aprendizagem, aberto à ampliação dos conhecimentos do estudante” (SÃO PAULO, 2020, p. 27). Portanto, tanto o espaço formal (da escola) como os espaços não formais (museus, monumentos, praças, parques, dentre outros), são espaços, segundo a legislação, que contemplam um ambiente de aprendizagem e são, especialmente no estado paulista, locais relevantes no processo de formação integral e formação para a vida³⁴ dos jovens estudantes.

Klein (2011) concorda que:

[...] a escola é uma instituição que pode favorecer este processo por ser portadora e difusora de valores morais, pela possibilidade de apresentar exemplos de projetos e por permitir que estudantes desenvolvam aptidões diversas. A escola, também, promove o encontro da diversidade de modos de vida, culturas e valores, contribuindo para concepções mais amplas e complexas da realidade, o que pode resultar na sensibilidade individual para perceber e envolver-se com problemas ou causas que, muitas vezes, só se tornam visíveis por meio da problematização e discussão (KLEIN, 2011, p. 47, 48).

Portanto, a maneira como a escola deve proceder no sentido de cumprir com tais metas, segundo o Currículo Paulista – Ensino Médio, deve ser proporcionando as:

[...] condições, tempos e espaços para que o estudante, apoiado pelos professores e por toda a equipe escolar, reflita sobre seus objetivos, aprenda a planejar, definir metas, se organizar para alcançá-las, mobilizando competências cognitivas e socioemocionais com vistas ao seu desenvolvimento integral, para que o Projeto de Vida funcione como articulador do projeto pedagógico da escola (SÃO PAULO, 2020, p. 33).

³⁴ Está relacionada “à aquisição, ao fortalecimento e à consolidação de valores e ideais, e à capacidade de fazer escolha de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (SÃO PAULO, 2020, p. 28).

Neste caso, resta saber de que maneira o Estado irá investir os recursos financeiros necessários ao cumprimento de tais objetivos. É fundamental que haja investimentos na melhoria da infraestrutura das escolas, nos materiais que favorecem o processo de aprendizagem, na melhora das condições de trabalho dos professores e agentes escolares, e, sobretudo, que o espaço escolar possa vir a ser um espaço de partilha de conhecimentos, de troca de experiências, e, sobretudo, de vivência cultural.

5.3.5 Educação para o mundo do trabalho

Quando o Currículo Paulista para o Ensino Médio explicita quais os objetivos para o ensino médio em relação à educação para o mundo do trabalho, o documento aponta ser necessário que se possa “combinar as demandas dos setores produtivos, os interesses dos indivíduos e os interesses coletivos”, tendo em vista preparar “o cidadão para o desempenho de “profissões”, cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes” (SÃO PAULO, 2020, p. 28).

Desta forma, o jovem, enquanto futuro trabalhador, deve concluir sua formação escolar já habituado e preparado para adaptar-se às relações profissionais, aos objetivos da produção, da gestão, das tecnologias e inovações, sempre condicionado a enquadrar-se também a diferentes concepções e visões de mundo, de comportamento, condutas e valores, considera o CPEM (SÃO PAULO, 2020).

Ao relacionar tais pretensões a um breve percurso histórico sobre as intencionalidades da educação institucionalizada, trazendo um recorte histórico entre o século XX e o século XXI, nota-se que há importantes mudanças sobre a educação e sua relação com o mundo do trabalho.

Dardot e Laval (2016) expõem que, enquanto na sociedade do período industrial considerava-se necessária a formação de indivíduos produtivos, agora no cenário atual (na esfera do neoliberalismo³⁵), para além de produtivos, os indivíduos em formação são enquadrados a características e descrições como impreciso, flexível, fluído, dentre

³⁵ Segundo Dardot e Laval (2016, p. 321) “o momento neoliberal caracteriza-se por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa”.

outros, como também, este indivíduo deve ser além de tudo competitivo e estar “inteiramente imerso na competição mundial” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 316).

Outra diferença apontada pelo olhar crítico dos autores em ambos os períodos é em relação às técnicas utilizadas na formação dos indivíduos. Enquanto no período industrial a educação formal servia para “adestrar” os corpos e torná-los mais dóceis, no que diz respeito aos dias atuais, para além disso, os autores consideram que para a formação deste novo indivíduo, identificado como “sujeito empresarial”, é necessário com que se eduque um ser “cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 322).

Diante da aceleração desenfreada do ritmo da vida, da fugacidade dos (des) encontros, do peso de ter que alcançar o sucesso arcando com toda a responsabilidade pelo resultado de suas empreitadas, o sujeito contemporâneo e especialmente os jovens encontram-se, muitas vezes, acuados no cotidiano (MOREIRA MAIA e MANCEBO, 2010, p. 378).

Neste caminho, a flexibilização apontada nas propostas educacionais, vão ao encontro das novas formas flexíveis de trabalho, como, por exemplo, o trabalho por aplicativos, e culminam no aumento consecutivo do trabalho informal, envolvendo a perda de direitos trabalhistas e quando não, o desemprego, especialmente no caso dos jovens que ainda cursam a educação básica ou acabaram de concluí-la, mas ainda não possuem cursos específicos ou experiência comprovada que garanta uma vaga no mercado de trabalho formal.

Apesar de o CPEM considerar que “Uma escola do século XXI deve estar comprometida com a formação de jovens para uma sociedade justa, solidária e democrática” (SÃO PAULO, 2020, p. 29), Laval (2004) aponta que neste caminho a escola passa por um abrangente processo de descaracterização da escola republicana, pois esta passa a transformar-se em uma “escola-empresa”. Deste modo, as mudanças afetam não somente os agentes públicos, mas sobretudo, direcionam intencionalmente para formação dos indivíduos mecanismos que passam a caracterizá-los como cidadãos consoantes aos interesses do capital.

O Estado de São Paulo almeja tornar o percurso do Ensino Médio mais atraente para seus jovens estudantes [...] Diversificar o Ensino Médio e atender às expectativas do projeto de vida do estudante – independentemente da sua

escolha para a vida acadêmica ou para o mundo do trabalho – pode ser uma alternativa para reduzir a evasão escolar e possibilitar a construção de competências e habilidades para o século XXI (uso de tecnologia, mídias, competências socioemocionais, entre outras) (SÃO PAULO, 2020, p. 31).

Cabe a reflexão sobre como será possível com que a escola atenda às expectativas do projeto de vida dos jovens apenas pela redução da evasão escolar, ou simplesmente, capacitando-os com as habilidades e competências socioemocionais, quando o que estes sujeitos realmente precisam é de uma formação que agregue valores em sua formação que os permita alcançar suas projeções de vida para o presente e o futuro. Tal prerrogativa não considera a história de vida desses sujeitos, tampouco, a posição que este ocupa em uma sociedade dividida em classes, que limita suas possibilidades e torna os desejos e aspirações da juventude, em uma realidade de frustrações e desigualdades. Conforme Freitas (2016, p.1) aponta:

A escola pode ajudar a diminuir circunstancialmente as desigualdades, mas não é o caminho para se *eliminar* tais desigualdades. Até 60% das variáveis definidoras do desempenho do aluno estão fora do controle direto da escola. Posta nesta situação de lidar permanentemente com as desigualdades sociais que persistem em se transformar em desigualdades acadêmicas a serem corrigidas pela própria escola, geração após geração, o papel da escola passa a ser o de “enxugar gelo”, com sucessivas gerações chegando à escola igualmente vítimas da permanência da desigualdade social. No melhor dos casos, quando a escola consegue agregar valor às gerações em desvantagem social, ela o faz mantendo as distâncias relativas no conjunto das classes sociais – não raramente a mando dos próprios ajustes do sistema social. Vale a briga, mas com outros horizontes (FREITAS, 2016, p. 1).

Itinerários Formativos

Conforme apontado anteriormente, os itinerários formativos compõem-se por um conjunto de diferentes arranjos curriculares, segundo o Currículo Paulista – Ensino Médio. Este composto de unidades curriculares deve servir, de acordo com o documento, para possibilitar com que os estudantes ampliem e aprofundem as aprendizagens adquiridas na formação geral básica, seja em uma ou mais áreas do conhecimento. A intenção, segundo a legislação, é de que os itinerários possam permitir com que os jovens vivenciem suas experiências educativas atreladas à realidade contemporânea, fazendo com que haja uma promoção ou um incremento na sua formação pessoal, profissional e cidadã (SÃO PAULO, 2020).

São os itinerários formativos que concretizam/garantem a flexibilização do ensino médio, ensejando, de acordo com a legislação paulista, que o estudante desenvolva e fortaleça sua autonomia considerando seu projeto de vida, para que assim o ensino médio supostamente atenda aos seus anseios. O documento considera que dessa forma é possível com que haja um fortalecimento dos interesses dos jovens e um maior engajamento e protagonismo, o que asseguraria as aprendizagens advindas de sua formação geral básica (SÃO PAULO, 2020).

Para o CPEM “A intenção é garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral” (SÃO PAULO, 2020, p. 26).

Considerar que os itinerários formativos são garantia de incremento na formação do jovem, ou que, através deste, e apenas por meio deste, será possível promover o fortalecimento de interesses, autonomia e engajamento dos estudantes, é uma maneira de limitá-los às poucas opções que lhes serão dadas ou propostas.

Tal suposição pode ser questionável, na medida em que não há garantias de que os novos arranjos curriculares que sustentam os itinerários formativos, atenderão realmente às necessidades e anseios dos jovens, visto que, nem mesmo são apontados quais os tipos e formas de incrementos que estes possivelmente irão adquirir. “A organização curricular dos itinerários formativos deve garantir ainda mais a flexibilização do Ensino Médio, propiciando ao estudante desenvolver e fortalecer sua autonomia, considerando seu projeto de vida” (SÃO PAULO, 2020, p. 245).

De acordo com a Portaria nº 1.432 de 28/12/2018, legislação federal orientadora no estabelecimento dos referenciais para elaboração dos itinerários formativos, se compreende enquanto objetivos dos itinerários formativos:

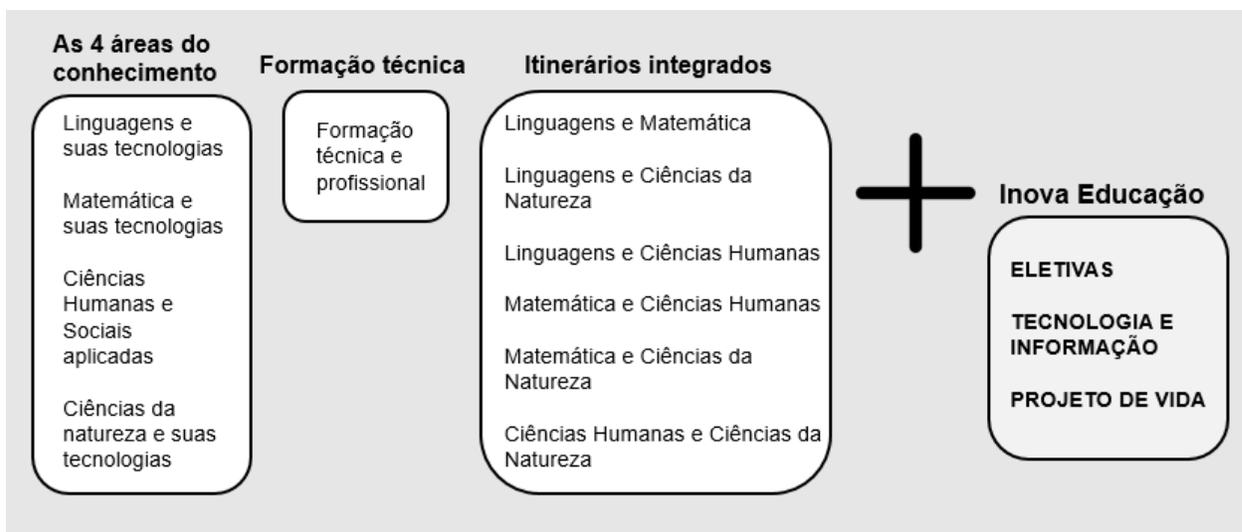
- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
- Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade;
- Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (BRASIL, 2018).

Dos quatro objetivos elencados pela Portaria nº 1.432 de 2018, o estado de São Paulo, através do CPEM, adota e reitera ao menos três destes objetivos:

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais;
- Consolidar a formação integral do estudante, desenvolvendo a sua autonomia para a realização do seu projeto de vida;
- Desenvolver habilidades que permitam ao estudante ter uma visão ampla do mundo para saber agir em diversas situações e tomar decisões em sua vida escolar, profissional e pessoal (SÃO PAULO, 2020, p. 196).

Segundo o CPEM, a estrutura e organização dos itinerários formativos é disposta da seguinte maneira:

Figura 4 - Estrutura dos Itinerários Formativos para o Currículo Paulista



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Currículo Paulista - Implementação de Políticas Públicas (SÃO PAULO, 2020).

Destacam-se 4 eixos estruturantes dos itinerários formativos das diferentes áreas, assim como, da formação técnica e profissional, sendo estes: a investigação científica, os processos criativos, a mediação e intervenção sociocultural e por fim o empreendedorismo. Cada uma das grandes áreas (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional) das quais os itinerários

formativos se embasam, definem especificidades relativas a cada um dos quatro eixos estruturantes (SÃO PAULO, 2020).

Um dos Itinerários formativos é direcionado exclusivamente a formação técnica e profissional, envolvendo em sua proposta “o planejamento, a sistematização e o desenvolvimento de perfis profissionais, atribuições, atividades, competências, habilidades e bases tecnológicas, valores e conhecimentos, organizados em componentes curriculares e por eixo tecnológico ou área do conhecimento”, e tem como preceito contribuir para o preparo para o mundo do trabalho e para a inserção do cidadão na sociedade (SÃO PAULO, 2020, p. 28).

Por fim, existem também as possíveis combinações entre os itinerários formativos, configurando-se nos chamados itinerários formativos integrados. Ressalta-se que, para cada combinação, são definidas as habilidades específicas em conjunto com as respectivas habilidades relacionadas às competências gerais em cada eixo estruturante (SÃO PAULO, 2020).

Entretanto, vale ressaltar que, na prática, segundo o CPEM:

- A escolha dos itinerários formativos pelos estudantes irá depender do projeto de vida de cada um e das possibilidades ofertadas em cada escola;

- A oferta do itinerário formativo dependerá do número de turmas da escola. Portanto, as escolas muito pequenas devem ofertar no mínimo dois itinerários formativos, enquanto as maiores, devem ofertar um número maior de itinerários. Todas as escolas deverão ofertar itinerários formativos;

- As turmas serão formadas conforme a demanda dos estudantes;

- Será permitido ao recém-concluinte do ensino médio cursar um novo Itinerário Formativo (embora não se especifique de que maneira isso irá ocorrer) (SÃO PAULO, 2020).

Segundo o Currículo Paulista para o Ensino Médio “As aprendizagens adquiridas nas áreas, tanto no currículo comum como nos itinerários formativos, possibilitarão o estudante consolidar e realizar o seu projeto de vida” (SÃO PAULO, 2020, p. 98).

Apesar dos itinerários formativos preconizarem a diversificação de possibilidade de escolha, considera-se que existem alguns limites com relação à oferta de itinerários, causando uma contradição ao prever que os estudantes poderão fazer escolhas de acordo com seus objetivos, embora, devam aceitar o que terão de oferta disponível naquele momento, e que pode, ou não, ir ao encontro do seu projeto.

5.4 O módulo Projeto de Vida

O “Projeto de Vida”, segundo o documento de implementação de políticas públicas do Currículo Paulista, “[...] tem papel fundamental em relação à orientação e suporte aos estudantes na escolha dos itinerários formativos” (SÃO PAULO, 2020, p. 32), e por este motivo, é um componente de alta relevância nesses novos arranjos curriculares.

O “Projeto de Vida” é destacado pela legislação como peça chave na nova organização educacional para o ensino médio em São Paulo, e sua relevância é salientada tanto na proposta do Inova Educação como no Currículo Paulista.

Em relação ao Currículo Paulista para o Ensino Médio, o “Projeto de Vida” é considerado também uma referência na implementação e na aplicabilidade da nova configuração curricular. A legislação especifica que serão destinadas duas aulas por semana deste componente, durante os três anos do ensino médio, somando um total de 240h/aula durante o curso completo (SÃO PAULO, 2019).

A Resolução Seduc 85³⁶ discrimina que a estrutura do módulo deve se constituir a partir de três eixos formativos, sendo estes: a formação para a vida, a excelência acadêmica e o desenvolvimento de competências socioemocionais, com intenção de que os estudantes construam as projeções que fazem de si para o futuro (SÃO PAULO, 2020).

Segundo o CPEM e as Diretrizes de Projeto de Vida, o componente preconiza oferecer aos jovens estudantes do estado paulista condições de se posicionar mediante os contextos, desafios, limites e possibilidades da atualidade, considerando que a elaboração do projeto de vida deve consistir na visão que o jovem constrói de si em

³⁶ Que estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2020).

relação ao seu futuro, como dos caminhos que irá percorrer em busca de suas pretensões a curto, médio e longo prazo (SÃO PAULO, 2020).

A participação dos entes privados na implementação de políticas educacionais no estado de São Paulo, como já explicado anteriormente, pode ser constatada no caso das diretrizes, pois estas foram concebidas pela Seduc, contando com a parceria do Instituto Ayrton Senna, do Instituto PROA e do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (SÃO PAULO, 2020).

Segundo as Diretrizes de Projeto de Vida, o componente:

[...] visa o engajamento dos estudantes em processos contínuos de reflexão e construção do seu projeto de vida, baseando-se nas suas características pessoais para o fortalecimento de sua capacidade de aspirar, planejar e alcançar objetivos presentes e futuros, envolvendo a continuidade dos seus estudos e inserção no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2020, p. 3).

Para Goulart e Moimaz (2021) que fazem uma reflexão de toda essa política de transição curricular enquanto um processo de mudanças intermediado por diversos agentes das esferas pública e privada, que passam a inferir nas políticas educacionais, inclusive do ensino médio “O CPEM deve ser compreendido como parte deste cenário complexo, de articulação e intervenção de diversos agentes – públicos e privados – na formulação das políticas públicas, que extravasam os limites estaduais” (GOULART e MOIMAZ, 2021, p. 17).

As demandas atribuídas ao módulo “Projeto de Vida” pela legislação paulista vão desde situar e orientar os alunos no centro do processo educativo; desenvolver as competências socioemocionais e o protagonismo dos estudantes; engajar e preparar os alunos para definir e concretizar seu projeto de vida; oferecer ao estudante paulista condições de se posicionar diante dos contextos e desafios; conferir perspectivas à vida acadêmica e ao futuro; fazer com que os estudantes compreendam os deveres e responsabilidades sociais que esse projeto envolve; até possibilitar a formação de um ser humano íntegro, participativo, resiliente, solidário, produtivo; desenvolver e fortalecer sua autonomia e uma visão ampla e heterogênea de mundo; mobilizar conhecimentos; traçar e executar metas; auxiliá-los a tomar decisões em sua vida escolar, profissional e pessoal; fomentar empreendimentos produtivos, etc.

Ressalte-se que, para desenvolver as dimensões acima, o projeto de vida poderá se constituir em uma unidade curricular específica – sob a responsabilidade de um único professor - ou por meio de atividades, projetos e aprendizagens articulados entre si, desenvolvidas pelo conjunto dos professores (SÃO PAULO, 2020, p. 42).

Apesar de o projeto de vida abarcar toda essa gama de atribuições, o componente e suas atividades ficam “sob a responsabilidade de um único professor”, que deve articular as demandas do componente às demandas dos jovens de maneira “inter e transdisciplinar”, por meio de atividades, projetos e aprendizagens articulados entre si (SÃO PAULO, 2020).

Só o fato de o “Projeto de Vida” ter centralidade na articulação do currículo, e ao mesmo tempo, ser depositada toda a responsabilidade em um único professor, isso demonstra quão ambiciosa é a proposta apresentada pelos documentos para o módulo, implicando sobretudo em mais sobrecarga para o professor.

Outra questão apontada é que, diferentemente do que acontece no PEI, onde os estudantes do módulo “Projeto de Vida” contam com o auxílio de uma tutoria, em que o professor tutor atua com o intuito de orientar de forma mais personalizada o projeto de vida dos estudantes ou promover atividades de recuperação (CASAGRANDE e ADAM 2017), isso não ocorre para os estudantes do ensino regular, e estes encontram ainda mais obstáculos para a elaboração de seu projeto, já que não terão um suporte diferenciado, assim como acontece no PEI.

As normativas do “Projeto de Vida” também apontam que é preciso dar liberdade aos estudantes, para que estes façam suas escolhas, mas que em contrapartida, eles assumam a responsabilidade por seus atos e escolhas.

Para atender ao propósito da escola e dialogar com as expectativas dos estudantes, é necessária uma postura docente que compreenda os estudantes como pessoas capazes de agir e participar do processo pedagógico que vivenciam, usufruindo da liberdade de fazer escolhas diante das situações da vida para que assumam seus compromissos e responda pelos seus atos (SÃO PAULO, 2020, p. 4, 5).

A maneira como as disciplinas eletivas e o “Projeto de Vida” se manifestam na legislação, acaba por criar uma pretensa possibilidade de escolha, principalmente, no

que tange os conteúdos escolares. Tais conteúdos se apresentam de maneira pré-determinada e foram constituídos sem a participação dos estudantes. Portanto, não necessariamente representam os anseios da juventude.

Sobretudo, os jovens da escola pública são os que geralmente não têm os recursos financeiros, materiais ou culturais necessários que deem a ele a possibilidade de escolha.

Estes jovens vivem em uma sociedade com poucas oportunidades, especialmente no caso daquelas voltadas para a participação democrática, e suas ações são compelidas por uma série de fatores que influenciam tanto sua realidade concreta e objetiva, quanto no que de fato estes almejam para seu futuro.

Para que os estudantes possam ter condições de se posicionar perante os contextos e desafios que se apresentam, é preciso um suporte efetivo do Estado em prol de uma educação que realmente dê condições para que estes, tenham a possibilidade de tomar decisões pôr um viés democrático.

Têm-se como pressuposto do trabalho com o “Projeto de Vida” que a escola seja um espaço de acolhimento dos jovens em sua multidimensionalidade, devendo a instituição escolar considerá-los indivíduos que trazem consigo interesses e desafios diversos (SÃO PAULO, 2020).

Entretanto, é preciso levar em consideração que, sob a responsabilidade dos jovens, especialmente os menos favorecidos economicamente, que é o caso de uma grande maioria dos estudantes das escolas estaduais, são depositadas expectativas inclusive em relação ao trabalho, o que pode gerar um embate entre a realidade e os objetivos e sonhos que esses jovens projetam para si. Para Klein (2011):

[...] os(as) jovens, sobre os(as) quais a sociedade deposita expectativas, no que tange à sua inserção no mundo adulto, em contrapartida, os(as) jovens também têm seus sonhos e objetivos. Trata-se de uma fase da vida que, talvez, de forma mais intensa do que em outras, os indivíduos são confrontados com a necessidade de olhar para o futuro e projetar sua existência (KLEIN, 2011, p. 48).

Considera-se necessário, portanto, refletir se essa educação que vem se constituindo atrelada aos valores do mercado, que priorizam características como a competição, meritocracia e eficácia, realmente permite com que os jovens possam levar adiante seu projeto de vida, constituído por seus sonhos e aspirações de futuro.

A importância dos sonhos é inegável, entretanto, é preciso questionar o fato de que, como até aqui apresentado, uma educação permeada por valores voltados à competição e eficácia do mercado, formulada e financiada por seus representantes, limitada ao pragmatismo de atingir índices em indicadores internacionais através da priorização de matérias como Língua Portuguesa e Matemática, deixa, em verdade, pouco espaço para amplitude do sonhar (FAVACHO, 2020, p. 89).

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO DA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PAULISTA PARA O ENSINO MÉDIO RELATIVAS AO COMPONENTE PROJETO DE VIDA, NO QUE DIZ RESPEITO ÀS DELIBERAÇÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SOBRE TAIS POLÍTICAS NO ESTADO DE SÃO PAULO, UTILIZANDO COMO INSTRUMENTO A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados relativos à análise da legislação educacional paulista, considerando que os dados encontrados pela pesquisa serão distribuídos, organizados e analisados utilizando como instrumento a Análise de Conteúdo.

Os documentos relacionados para a análise de conteúdo são referentes às deliberações do Conselho Estadual de Educação – CEE, sendo estes: a Deliberação CEE N° 175/2019, que dá orientações relativas à implementação da Lei 13.415/2017 (que dispõe sobre o novo ensino médio); a Resolução de 14-1-2020, que homologa a Deliberação CEE N° 175/2019; e a Deliberação CEE 186/2020, que fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio de acordo com a Lei 13.415/2017. Serão observadas também, em uma categoria específica, as habilidades e competências socioemocionais propostas pelo material da Seduc para serem trabalhadas com os estudantes do ensino médio no módulo “Projeto de Vida”.

Quadro 9 - Documentos referentes à legislação educacional do estado de São Paulo para o Ensino Médio

Deliberação CEE N° 175/2019	Orientações para fins de implementação da Lei 13.415/2017, especificamente no que se refere ao Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.
Resolução, de 14-1-2020	Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, Deliberação CEE 175/2019, que "Dispõe sobre Orientações para fins de implementação da Lei 13.415/2017, especificamente no que se refere ao Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo". (CEESP-- EXP-2019/00017).
Deliberação CEE 186/2020	Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio, de acordo com a Lei 13.415/2017, para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências.

Material habilidades e competências socioemocionais - Seduc

Define as habilidades essenciais por disciplinas para o ensino médio – Projeto de vida.

Fonte: elaborado pela autora.

A organização da análise de conteúdo do material documental selecionado para esta fase da pesquisa, ocorreu a partir de três fases essenciais, sendo estas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados obtidos, através da inferência e da interpretação.

Na pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante do material selecionado para a pesquisa, objetivando conhecer alguns dos principais documentos legislativos educacionais para o ensino médio no estado de São Paulo, conjuntamente com as deliberações do CEE sobre tais documentos. Após ampla leitura flutuante do material, buscou-se criar familiaridade com os conteúdos expostos nos documentos, com o objetivo de escolher as informações a serem submetidas à análise.

Este procedimento teve como intuito organizar e sistematizar as ideias para elaborar um plano de análise, para na sequência, realizar o processo chamado codificação. No processo de codificação é feita uma exploração do material objetivando com que os dados brutos passem por uma transformação, com a finalidade de construir uma representação do conteúdo, visando dar mais clareza ao pesquisador sobre o conteúdo em questão.

A codificação corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (BARDIN, 1977, p. 103).

Nesta fase do processo, foram encontrados através de softwares de tabulação e organização de dados, os principais conceitos e palavras que estão presentes em todos, ou ao menos, na maioria dos documentos selecionados para a pesquisa. Nesta primeira tentativa de criar unidades comparáveis de categorização, objetivou-se realizar a preparação formalizada dos textos, para que, posteriormente, esse se torne objeto de exploração, inferência e análise.

Partindo do processo de codificação, foram buscadas nos textos e trazidas para a pesquisa as chamadas: unidades de registro. Pode-se considerar como unidades de registro os parágrafos de cada texto de documentos, onde as palavras-chaves são identificadas. Este processo é feito utilizando a *regra da enumeração*, que tem por finalidade, calcular a frequência das palavras mais utilizadas nos discursos contidos nos documentos.

A unidade de registro é apresentada por Bardin (1977, p. 104) como “a unidade de significação”. Sendo assim, cada unidade de significação irá corresponder a um “segmento de conteúdo”. Segundo a autora, este segmento de conteúdo terá como objetivo “a categorização e a contagem frequencial” do conteúdo.

A partir disso, portanto, buscou-se por palavras-chave que auxiliassem na construção de categorias iniciais, a partir da seleção e contagem das palavras e termos mais recorrentes na legislação educacional paulista selecionada para esta pesquisa.

Para fins de exposição, selecionou-se, portanto, as 40 palavras-chave com maior frequência de aparição nos documentos, demonstrando a pertinência e aderência das palavras encontradas com o tema da presente pesquisa.

Quadro 10 - Palavras e termos mais utilizados nos documentos legislativos educacionais do estado de São Paulo de acordo com a frequência de aparição

Palavras e Termos	Frequência Numérica	Palavras e Termos	Frequência Numérica
Conhecimento	665	Intervenção	120
Educação	487	Itinerários formativos	117
Ensino médio	475	Desafio	116
Tecnologia	367	Projeto de vida	113
Escola	346	Estudos	107
Habilidades	305	Valores	106
Trabalho	297	Mediação	106
Desenvolvimento	273	Procedimento	106
Currículo	243	Estratégias	99
Recursos	230	Mundo do trabalho	97
Profissional	225	Escolhas	95
Problemas	225	Diversidade	94
Formação	219	Respeito	92
Competências	213	Espaço	92
Organização	171	Condições	89

Estado	170	Jovens	89
Aprendizagem	157	Avaliar	89
Cultural	154	Ideias	87
Possibilidade	137	Realidade	85
Componente	129	Saberes	85

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro, é possível observar que surgem, então, as palavras-chave que adotam certa centralidade na confecção das categorias. Por isso, o processo de enumeração de palavras demonstrou uma ordem de relevância acerca dos temas mais significativos para os documentos e para a presente pesquisa, já que, segundo Bardin (1977), quanto mais uma palavra aparece, mais significativa ela é em um determinado contexto.

A confecção das unidades de contexto, que para Bardin (1977, p.107) pode ser classificada como uma “unidade de compreensão”, terá por intuito “codificar a unidade de registro”, tendo em vista entender e captar exatamente aquilo que é significativo na unidade de registro. Portanto, as unidades de contexto surgem como um agrupamento temático acerca das unidades de registro, ou seja, reúne as unidades de sentido em uma unidade de contexto.

Todo esse processo contribui para que se possa encontrar os núcleos de sentido, e conseqüentemente, realizar a categorização para a análise de conteúdo do material documental. Portanto, para a confecção da análise temática, buscou-se por núcleos de sentido no material coletado, visto que, são estes núcleos que compõe a comunicação. Ressalta-se que a frequência de aparição destes núcleos têm significado relevante para o processo de análise do pesquisador.

Tendo isso em vista, buscou-se através da técnica de nuvem de palavras, encontrar e visualizar os núcleos de sentido a partir de critérios semânticos, sintáticos ou expressivos, onde a afinidade entre as unidades de registro, auxiliam na confecção das categorias de análise.

Na fase da categorização, as categorias são agrupadas visando possibilitar as inferências. Segundo Bardin (1977, p. 117) a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Neste sentido, a autora expõe que:

As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p.117).

A partir desse processo, foram criadas três categorias para a análise do conteúdo contido na legislação educacional paulista para o ensino médio selecionada para esta fase da pesquisa, que serão apresentadas a seguir:

Quadro 11 – Categorias da Análise de Conteúdo

Categorias
Projeto de vida: Responsabilidade dos estudantes, adaptação ao novo mercado de trabalho e empreendedorismo como solução para o desemprego
Habilidades e competências socioemocionais e o Projeto de Vida
Capital Cultural e a Cultura no Novo Currículo Paulista para o Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, como terceira fase da análise de conteúdo, realizou-se o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados, com a finalidade de captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado.

6.1 Projeto de vida: Responsabilidade dos estudantes, adaptação ao novo mercado de trabalho e empreendedorismo como solução para o desemprego

Nesta seção serão apresentados os resultados da categoria “Projeto de vida enquanto responsabilidade dos estudantes e a adaptação ao novo mercado de trabalho”. A partir da exploração do material documental, foi possível organizar os dados

encontrados nos documentos selecionados, e que são relevantes para esta pesquisa, de modo a compô-los em unidades de contexto e unidades de registro.

A primeira forma de organização dos dados foi analisar trechos dos documentos onde havia o termo “Projeto de Vida”. As unidades de registro foram extraídas através do recorte dos excertos selecionados.

Com as unidades de registro já identificadas, criaram-se então as unidades de contexto ou núcleos de significação através da agregação, ou seja, do agrupamento das unidades de registro relativas à semelhança temáticas entre elas.

Para a enumeração, foi feita a contagem de quantas vezes cada unidade de registro aparece nos documentos, e na sequência, contou-se quantas unidades de registro pertencem ou se relacionam a cada unidade de contexto.

A partir do indicador “Projeto de Vida”, foi possível encontrar os trechos que descrevem sobre a finalidade deste componente, o que se espera e o que se promete com a sua implementação, em relação às questões do mundo do trabalho, da formação profissional e educacional da juventude, que é objeto do componente “Projeto de Vida” no ensino médio da rede pública de ensino do estado de São Paulo.

Vale salientar que a frequência de aparição das unidades de contexto, se deve à soma das unidades de registro relacionadas à sua temática. Já a frequência de aparição das unidades de registro, se deve à soma da quantidade de aparições do termo “Projeto de Vida” nos documentos analisados.

Quadro 12 – Unidades de análise a partir dos Documentos - CEE Nº 186/2020 / CEE Nº 175/2019 / Resolução, de 14-1-2020

	Unidades de Análise	Freq.	%
Unidade de Contexto*	Projeto de Vida enquanto responsabilidade do estudante (atingimento de metas)	14	26%
	Novas demandas do Mercado de Trabalho (Autonomia, protagonismo, resiliência, resolução de problemas)	10	19%
	Empreendedorismo	10	19%
	Unidade Curricular (aspectos pedagógicos)	9	17%
	Formação Integral	5	9%
	Cidadania	4	8%
	Articulador de Políticas	1	2%

Unidade de Registro**	[...] ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;	11	14%
	[...] utilizando as Ciências da Natureza e suas Tecnologias para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.	4	5%
	[...] utilizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.	4	5%
	[...] mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida [...]	4	5%
	[...] projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;	3	4%
	O projeto de vida, neste contexto, assume a função de situar os alunos no centro do processo educativo [...]	2	3%
	[...] empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida”.	2	3%
	[...] por meio de parcerias com universidades e instituições (incubadoras e aceleradoras) que estejam articuladas com o seu projeto de vida.	2	3%
	[...] de modo a que possam fazer escolhas na vida de forma autônoma, tendo como fundamento orientador o seu Projeto de Vida.	2	3%
	O Projeto de Vida deve ter como função orientar os alunos em seu processo educativo [...]	1	1%
	A Proposta Pedagógica deve explicitar a estratégia de desenvolvimento do Projeto de Vida [...]	1	1%
	[...] com destaque ao desenvolvimento das competências socioemocionais, ao protagonismo dos estudantes e à construção do seu projeto de vida;	1	1%
	[...] a fim de engajá-los e prepará-los para definir e concretizar seu projeto de vida, incluindo o mercado de trabalho.	1	1%
	Para além do projeto de vida, é preciso entender que a prática humana no mundo contemporâneo se organiza muito mais por projetos do que por especialidades.	1	1%
	[...] o projeto de vida poderá se constituir em uma unidade curricular específica – sob a responsabilidade de um único professor [...]	1	1%
	[...] projetos interdisciplinares, relacionados à pesquisa, ao planejamento e a solução de problemas, com foco nos itinerários formativos e no projeto de vida [...]	1	1%
	[...] aspectos pedagógicos que corroboram com seu projeto de vida	1	1%
	[...] favorecer o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.	1	1%
	Diversificar o Ensino Médio e atender às expectativas do projeto de vida do estudante [...]	1	1%
	[...] projeto de vida do estudante, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas.	1	1%

[...] para que o Projeto de Vida funcione como articulador do projeto pedagógico da escola.	1	1%
[...] o Projeto de Vida busca-se oferecer ao estudante paulista condições de se posicionar diante dos contextos e desafios, limites e possibilidades deste século.	1	1%
[...] um projeto de vida como sendo a expressão da visão que constrói de si em relação ao seu futuro e defina os caminhos que perseguirá para realizá-la em curto, médio e longo prazo.	1	1%
[...] projeto de vida, que confere perspectivas à sua vida acadêmica e ao seu futuro.	1	1%
[...] mas acreditando que é capaz de elaborar e executar seu projeto de vida.	1	1%
Um dos pressupostos para trabalhar o Projeto de Vida é que a escola conheça e acolha seus estudantes em sua multidimensionalidade [...]	1	1%
[...] percebendo a relevância da própria trajetória escolar para a realização do seu projeto de vida.	1	1%
[...] desenvolvimento do projeto de vida do estudante, com as aprendizagens voltadas para a formação integral, desde a Educação Infantil.	1	1%
É fundamental compreender que o projeto de vida do estudante é um objetivo que percorre toda a Educação Básica [...]	1	1%
[...] concretizar o seu projeto de vida, além de compreender os deveres e responsabilidades sociais que esse projeto envolve.	1	1%
[...] desenvolvimento do projeto de vida em consonância com os princípios da justiça da ética e da cidadania.	1	1%
[...] projeto de vida, possibilitando a formação de um ser humano íntegro, participativo, resiliente, solidário, produtivo [...]	1	1%
[...] reconhecer-se como principal agente na constituição de um projeto de vida amplo e sustentável [...]	1	1%
[...] propiciando ao estudante desenvolver e fortalecer sua autonomia, considerando seu projeto de vida.	1	1%
[...]o projeto de vida do estudante no desenvolvimento de uma visão ampla e heterogênea de mundo [...]	1	1%
[...] aliados aos contextos sociais e do trabalho, e alinhados ao projeto de vida do estudante [...]	1	1%
[...] atuação como protagonista da sua trajetória escolar e de seu projeto de vida.	1	1%
[...] compreenda a relação entre a Matemática e seu projeto de vida [...]	1	1%
[...] mobilizar conhecimentos em torno de seus projetos pessoais e seu projeto de vida.	1	1%
Trata-se de traçar e executar metas de modo a colocar em prática seu projeto de vida.	1	1%
[...] empreendedorismo e projeto de vida.	1	1%

[...] colocar em prática seu projeto de vida voltado para o empreendedorismo [...]	1	1%
[...] para empreender projetos pessoais e produtivos que estejam no horizonte do projeto de vida do estudante.	1	1%
[...] o projeto de vida não se resume a uma escolha pessoal [...]	1	1%
[...] constituição de um projeto de vida viável e sustentável.	1	1%
Reconhecer que o projeto de vida é estratégico e envolve escolhas pessoais [...]	1	1%
No eixo Empreendedorismo, a mobilização dos conhecimentos deve estar relacionada com o projeto de vida [...]	1	1%
[...] a consciência cidadã possa compor o seu projeto de vida.	1	1%
[...] considerando seu projeto de vida, permitindo ter uma visão ampla do mundo e tomar decisões em sua vida escolar, profissional e pessoal.	1	1%
[...] ações intraempreendedoras e propostas que contemplem os anseios do estudante – seu projeto de vida é um exemplo prático disso.	1	1%
[...] busquem novas oportunidades de negócio e de atuação profissional baseadas no projeto de vida do estudante [...]	1	1%
[...] as oportunidades de formação profissional existentes no mundo do trabalho e o alinhamento das oportunidades ao projeto de vida.	1	1%
[...] empreendimentos produtivos articulados com seu projeto de vida [...]	1	1%

*A frequência de cada unidade de contexto é relativa à soma das unidades de registro relacionadas à sua temática. **A frequência da unidade de registro se deve à soma da quantidade de aparições da unidade nos documentos analisados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o quadro demonstra, foram extraídas dos documentos, 52 unidades de registro que se relacionam ao módulo “Projeto de Vida”. A partir da agregação das unidades de registro de acordo com a temática dos conteúdos, foram encontradas 7 unidades de contexto, que servirão como indicadores para a realizar as etapas da inferência e da interpretação do conteúdo presente na legislação educacional paulista.

Para fins de confecção da primeira categoria: “Projeto de vida: Responsabilidade dos estudantes, adaptação ao novo mercado de trabalho e empreendedorismo como solução para o desemprego”, foram selecionadas para discussão, as unidades de contexto que possuem maior relação com a temática, sendo elas: “Projeto de Vida enquanto responsabilidade e protagonismo dos estudantes”; “Novas demandas do

Mercado de Trabalho (Autonomia, protagonismo, resiliência, resolução de problemas)” e “Empreendedorismo”.

Na segunda categoria, denominada: “Habilidades e competências socioemocionais e o Projeto de Vida”, serão trazidas dos documentos, as considerações acerca desses elementos. É nessa categoria que será analisado também o Material de Habilidades e Competências Socioemocionais proposto pela Seduc para o módulo “Projeto de Vida”.

Por fim, na categoria “Capital Cultural e o Projeto de Vida”, será feita uma apresentação sobre o que os documentos analisados dizem a respeito da educação pela cultura, e quais as culturas priorizadas na formação educacional dos jovens do ensino médio no estado de São Paulo.

Projeto de Vida enquanto responsabilidade e protagonismo dos estudantes

A primeira unidade de contexto a ser apresentada, é denominada: “Projeto de Vida enquanto responsabilidade do estudante”.

A partir da análise de conteúdo, foi possível identificar nos documentos que o módulo “Projeto de Vida” é representado pela legislação paulista como um componente curricular que possui uma variedade de propósitos. Um desses propósitos, segundo a DELIBERAÇÃO CEE N° 175/2019 e a Resolução, de 14-1-2020, é instigar os estudantes “[...] de modo a que possam fazer escolhas na vida de forma autônoma, tendo como fundamento orientador o seu Projeto de Vida”. Atribui-se, portanto, sob a forma de “Protagonismo Estudantil”, a responsabilidade do jovem na elaboração do seu projeto de vida.

A maior finalidade do “Projeto de Vida”, segundo a DELIBERAÇÃO CEE N° 186/2020, é o desenvolvimento de competências e habilidades que auxiliem o jovem a ser mais “assertivo” nas escolhas que faz para seu futuro.

A finalidade é desenvolver o conjunto de competências e habilidades, propiciando protagonismo ao jovem e maior autonomia e assertividade nas suas escolhas, por meio do desenvolvimento do projeto de vida em consonância com os princípios da justiça da ética e da cidadania (SÃO PAULO, 2020, p. 99).

Na legislação, o estudante é caracterizado enquanto alguém que deve aprender a ser autônomo e a fazer escolhas de forma autônoma, através do módulo “Projeto de Vida”, que tem como um de seus principais objetivos estimular o protagonismo dos estudantes, com a explícita finalidade de “preparação” destes indivíduos para os desafios pessoais e coletivos que encontrem durante seu percurso de vida. Essa ideia torna o módulo “Projeto de Vida” componente central “[...] em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (SÃO PAULO, 2020, p. 86).

A legislação aponta que a elaboração de um projeto de vida, é uma construção do estudante e deve ser algo a ser percorrido durante todo percurso da Educação Básica. Porém, o ensino médio é considerado o momento ideal de consolidação e viabilização do “Projeto de Vida”.

Entretanto, no documento, a escola figura-se somente na esfera do “apoio”, da “orientação” e da “viabilização” acerca do projeto de vida dos estudantes, não adotando uma postura de centralidade neste processo, mas atuando enquanto coadjuvante na concretização deste projeto, onde seu principal papel é o de auxiliar motivacional.

É fundamental compreender que o projeto de vida do estudante é um objetivo que percorre toda a Educação Básica e, portanto, se apresenta ao longo de todo o Currículo Paulista. É imprescindível que nas etapas anteriores se valorize a escolha do estudante e se estimule o protagonismo e a sua reflexão sobre os desafios pessoais e coletivos, mas é na etapa do Ensino Médio que a possibilidade de consolidar as bases da viabilização desse projeto se apresenta. Dessa forma, a escola deve também concentrar seus esforços em apoiar e orientar o estudante na sua escolha, auxiliando-o a compreender sua potencialidade e a acreditar que pode concretizar o seu projeto de vida, além de compreender os deveres e responsabilidades sociais que esse projeto envolve (SÃO PAULO, 2020, p. 98).

Considera-se que apenas estimular o protagonismo dos estudantes, fazê-los concentrar seus esforços e incentivá-los a acreditar em seu potencial, para que assim eles possam concretizar seus projetos de vida, não são ações suficientemente efetivas para tornar tal fato realidade, mediante o papel coadjuvante que a organização escolar toma posição a partir desta legislação.

O termo protagonismo surge a partir das manifestações estudantis ocorridas em 2016, em que os estudantes reivindicavam maior participação estudantil nas tomadas de decisões relativas às mudanças no ensino médio, embora, considera-se também que, o

termo, apesar de indicar certa autonomia aos jovens, tenha sido deturpado, principalmente pela apropriação ideológica deste conceito, colocando sobre o indivíduo uma responsabilização sobre questões que estão para além de suas dinâmicas de ação.

Possibilitar com que os jovens possam ser protagonistas e concretizar seus objetivos depende de ações mobilizadoras de capital econômico, social e cultural, além de transformações sociais que promovam a igualdade de posições, de oportunidades, e que o Estado seja garantidor dos direitos nesse processo, para que “um estudante possa pensar seu futuro para além da condição de sua família pois o estado seria o garantidor de seu acesso e permanência em outros espaços” (CAMARGO, 2022, p. 98).

O Novo Currículo Paulista coloca sobre os ombros dos jovens a incumbência por encontrar soluções para aquilo que muitas vezes está além de suas possibilidades concretas. Atribui-se a necessidade de “serem gestores de sua própria aprendizagem e de seus projetos futuros”, trazendo a ideia de que não é mais a escola o agente garantidor da aprendizagem, mas sim o próprio estudante. A posição que o estudante ocupa é a de autorresponsabilização por sua educação, invertendo a relação entre escola e estudante, com a finalidade de eximir a escola, e conseqüentemente, o Estado, do seu papel no sucesso ou fracasso de seus egressos.

O projeto de vida, neste contexto, assume a função de situar os alunos no centro do processo educativo, reconhecendo-os em suas identidades, singularidades e potencialidades, como sujeitos sociais de direitos, capazes de serem gestores de sua própria aprendizagem e de seus projetos futuros. Constitui-se, assim, em instrumento fundamental para a formação integral dos alunos, uma vez que seu propósito é, ao mesmo tempo, a formação para autonomia e a articulação entre as aspirações juvenis e a escola (SÃO PAULO, 2020, p. 37).

Os jovens vivem e sobrevivem de acordo com suas próprias realidades, e são essas vivências e experiências que influenciam em grande parte, na forma sobre como estes gerenciam seu presente e futuro.

A escola passa a ser um mero espaço onde os jovens poderão sonhar com o futuro, mas sem o real comprometimento em promover condições adequadas, para que tais aspirações se tornem realidade. É o próprio estudante que deve alcançar a vida que aspira para si, e nesse processo, o módulo “Projeto de Vida” apresenta uma cartela de opções pré-determinadas, não para escolha, mas para encaixe do estudante, adotando

uma postura de pretensa escolha ou liberdade “guiada”. Nessa dinâmica, os estudantes tendem a se acomodar naqueles lugares que lhe são possíveis, mas nem sempre são aqueles de sua escolha.

Catani e Giglioli (2008, p. 55) consideram que “[...] é preciso pensar em mudanças institucionais de modo que a escolarização não se restrinja a tentar moldar o jovem, mas também ouça suas preocupações”. Para os autores, “[...] a escola deve se tornar um espaço capaz de abrigar os diferentes estilos, culturas e sentimentos juvenis em seu cotidiano como experiências legítimas e importantes para a sociedade”.

Preconiza-se que o projeto de vida de um jovem seja uma “expressão da visão que constrói de si em relação ao seu futuro”, entretanto, se o jovem já parte de um contexto de vulnerabilidade social e econômica, é difícil imaginar como o “Projeto de Vida” pode tornar os jovens capazes de se posicionar nos diversos espaços sociais apenas partindo da imagem que este constrói de si. O documento não considera se as imagens que estes constroem sobre si mesmo, são positivas ou negativas; e se negativas, como estas seriam reestruturadas de modo que pudessem auxiliar no processo de reconstrução da própria imagem e definição de seu projeto de vida.

Uma condição imprescindível para esse posicionamento é que, ao final da jornada escolar, o estudante tenha formulado um projeto de vida como sendo a expressão da visão que constrói de si em relação ao seu futuro e defina os caminhos que perseguirá para realizá-la em curto, médio e longo prazo (SÃO PAULO, 2020, p. 87).

Torna-se fundamental considerar que os jovens ainda se encontram em processo de formação, e, possivelmente, não estão completamente preparados para tomar decisões que repercutirão ao longo de sua vida.

As responsabilidades atribuídas aos estudantes como forma de “Protagonismo”, apresentam-se como hipérboles ou panaceias para problemas históricos sociais graves, sem de fato explicitar a maneira como os estudantes devem realizar tamanha tarefa. Os documentos, colocam como responsabilidade dos estudantes, a “superação da condição individualista, egocêntrica e preconceituosa que ainda se faz presente na sociedade contemporânea” (SÃO PAULO, 2020, p. 226).

Se tal fato já não fosse carga suficiente ou pesada o bastante para atribuir aos jovens de nossa sociedade, o Protagonismo aparece novamente com a intenção de que os estudantes devem “reconhecer-se como principal agente na constituição de um projeto de vida amplo e sustentável, que não se limite ao campo pessoal, mas também contemple direitos e deveres cívicos” (SÃO PAULO, 2020, p. 226).

Deposita-se aos jovens não somente a necessidade de remediar problemas sociais, mas também, a necessidade de encararem sua vida a partir de uma autorresponsabilização com seu sucesso ou fracasso na vida em sociedade.

A noção de autorresponsabilização aparece por diversas vezes nos excertos extraídos. Os estudantes protagonistas devem acreditar em seu potencial a partir de suas crenças e valores para alcançar suas metas e objetivos.

Espera-se, assim, que a escola contribua para que o estudante se posicione diante das distintas dimensões e circunstâncias da vida por ser capaz de decidir com base nos seus conhecimentos, crenças e valores; que o faça crer no aproveitamento do seu potencial e mantenha-o motivado para a realização do seu projeto de vida, que confere perspectivas à sua vida acadêmica e ao seu futuro. Para tanto, é necessário alicerçar as ações pedagógicas em três eixos formativos: formação para a vida, excelência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais, de modo que o estudante amplie suas possibilidades de atuação na escola e na vida, desenvolvendo não só a excelência acadêmica, mas acreditando que é capaz de elaborar e executar seu projeto de vida (SÃO PAULO, 2020, p. 87).

Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 21), na teoria de Bourdieu o indivíduo não é um ser autônomo e individual, mas ele traz consigo uma bagagem que é socialmente herdada e composta por “componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar”. Na ausência desses, os jovens conseqüentemente serão levados a processos de isolamento social, não só no ambiente escolar, mas também nos mais diversos espaços da sociedade, ocasionando fenômenos de marginalização social.

Novas demandas do Mercado de Trabalho (Autonomia, Resiliência, Resolução de problemas)

A discussão da segunda unidade de contexto, denominada “Novas demandas do Mercado de Trabalho”, gira em torno do “Projeto de Vida” enquanto um componente articulador dessas demandas com a formação educacional dos estudantes do ensino médio paulista. A adoção de valores e metodologias embasadas na lógica empresarial é frequentemente reiterada no Novo Currículo Paulista.

Diversos trechos dos documentos analisados apontam que a nova legislação educacional adota estratégias de “flexibilização e diversificação curricular” para promover “a articulação entre formação geral e a educação profissional técnica” (SÃO PAULO, 2019, 2020, p. 2, 3).

Essas mudanças vêm acompanhadas por um conjunto de valores e conceitos de interpretação ampla, que, despretensiosamente, convertem o foco da educação escolar – que supostamente deveria ser para a “formação integral”, a uma preparação ostensiva para o mercado de trabalho, seja esse mercado formal ou informal.

Os termos como flexibilização e educação profissional técnica são geralmente incorporados ao ambiente educacional inspirados nos modelos empresariais. A lógica por trás disso, considera que os estudantes de “sucesso”, são aqueles que foram suficientemente capazes de serem resilientes e emocionalmente fortes para se adaptar às oscilações e incertezas que acometem sua jornada de formação educacional, e as possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Com as alterações estabelecidas pela Lei 13.415/2017, o Ensino Médio passa a ser organizado em torno de quatro pilares básicos: a flexibilização e a diversificação curricular, em oposição aos currículos únicos até então vigentes; a formação integral – com destaque ao desenvolvimento das competências socioemocionais, ao protagonismo dos estudantes e à construção do seu projeto de vida; a ampliação gradativa da carga horária e; por fim, a articulação entre formação geral e a educação profissional técnica (SÃO PAULO, 2020, p. 15).

Não se trata de negar a importância que tal formação pode ter na vida dos jovens, já que se faz mister para a sobrevivência e ascensão social destes estudantes, a entrada no mercado de trabalho. É preciso refletir se essa educação proposta pela legislação educacional vigente instrumentaliza de fato a possibilidade de real inserção destes jovens no mercado de trabalho, dando condições (cognitivas, físicas e materiais) para que os estudantes se insiram no mercado de trabalho formal, ou se simplesmente, os prepara

para serem os únicos responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, levando-os a conformarem-se com a possibilidade da não concretização de suas projeções.

O mais importante de tal fato, talvez seja levar em consideração que nem todos os jovens querem perseguir o mesmo caminho, alguns optam por outras formas de trabalho, portanto, é fundamental que a escola não seja somente o instrumento daqueles que visam entrar para o mercado de trabalho empresarial, mas que também, contemple as aspirações de acordo com os sonhos e anseios que o próprio estudante projetou para si, como, por exemplo, a persecução de uma vida acadêmica e/ou científica.

Tendo em conta que o estudante da rede pública advém especialmente das camadas sociais economicamente mais baixas, provavelmente a própria realidade que o estudante está inserido, seja em âmbito familiar, profissional, de lazer ou educacional, já contribui para que este não veja sentido em ter um projeto de vida, especialmente, porque esse perceberá que a escola por si só, não será capaz de tirá-lo daquela situação. Além disso, existem diversos fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, que influenciam para que este possa alcançar, ou não, as projeções de vida que propôs para si.

O documento preconiza que os estudantes devem aprender a “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (SÃO PAULO, 2020, p.2).

Embora tais demandas possam ser importantes mediante a finalidade que apresentam, o que ocorre é uma hierarquização dos conhecimentos úteis ao mercado de trabalho, em contraposição aos conhecimentos culturais.

Os conhecimentos culturais e os valores voltados para a vida em sociedade ficam em segundo plano, porém, é necessário considerar que estes também contribuem, efetivamente, para a superação de condições de marginalização e exclusão (social e escolar) das quais não os estudantes e jovens não são diretamente responsáveis.

Conforme mencionado anteriormente, as características de autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação trabalhadas na perspectiva do mercado de trabalho têm por função ou finalidade, adequar os indivíduos na esfera psíquica, mas não somente, tais características visam também, preparar os indivíduos fisicamente através do controle do corpo.

Nas competências e habilidades voltadas para o trabalho, procura-se uma maneira de controlar os sujeitos pelo ajuste corporal, já que estes passarão a ter sua vivência mediada por espaços industriais ou empresariais, onde regras estritas de comportamento são impostas e devem ser seguidas.

Assim, o Currículo indica claramente o que o estudante deve “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, o que deve “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2020, p. 83, 84).

Saber e o saber fazer, tem estreita relação com as exigências colocadas pelo mercado em relação à massa de trabalhadores que se espera que a escola forme. Estima-se que o sujeito que sai do ensino médio possua habilidades, atitudes e valores com relação direta com a lógica e as demandas do mercado de trabalho, transformando a ideia de educação em um instrumento de preparação psicológica e física.

Por trás dessa substituição da qualificação pela competência, se joga a substituição de uma validação do valor pessoal pelo Estado, por um "mercado do valor profissional" mais flexível e mais transparente. A contradição não é no entanto levantada: é necessária uma norma geral que torne visível a competência, que assegure uma "medida comum", função que justamente a certificação escolar preenche. Na medida em que não se pode dispensar totalmente o sistema educativo, a tendência consiste em introduzir na escola a "competência lógica" e combinar assim a marca do sistema educativo e a determinação mais rígida da formação da mão-de-obra pelas empresas que delas se utilizam (LAVAL, 2004, p.58).

O estudante precisa agir por si só, manter sua integridade, manter-se participativo, produtivo e resiliente, assim como lhe será exigido na fábrica, ou mesmo no trabalho informal. Para isso, o “Projeto de Vida” deve possibilitar a “formação de um ser humano íntegro, participativo, resiliente, solidário, produtivo, que realiza escolhas embasadas na ética, na ciência e na tecnologia, para intervenções responsáveis que beneficiem a si próprio e à coletividade” (SÃO PAULO, 2020, p. 199).

A tecnologia aparece como uma palavra figurativa nesse processo, já que é notório ou sabido, que a realidade de boa parcela das escolas estaduais é de precarização e falta de estrutura física, seja de materiais e recursos, especialmente da área tecnológica. O ser tecnológico é aquele que deve estar alinhado aos objetivos da produção, da gestão,

das tecnologias, das inovações e das rupturas subjacentes, habituando-se forçosamente a um ambiente social pouco estável e que o estudante teve pouca ou nenhuma possibilidade de construir, mas deve estar ao final de sua jornada educativa:

[...] habituado e preparado para a adaptação contínua das relações profissionais, dos objetivos da produção da gestão, e das tecnologias, inovações e integrações rupturas subjacentes, do posicionamento intelectual, político e filosófico dos atores sociais, incluindo concepções e visões de mundo, comportamento, condutas e valores (SÃO PAULO, 2020, p. 81).

Questões mais amplas, como as contradições do sistema econômico e político, e conseqüentemente, o desemprego estrutural, são negligenciadas pela legislação. Remedia-se essa situação, através de estratégias que direcionam para o indivíduo a responsabilidade por sua situação, e, conseqüentemente, para a culpabilização pessoal.

Com esta radicalização motivada pelo aprofundamento das contradições do sistema capitalista que geram uma massa de desempregados agora estrutural (e não mais ocasional, produto de crises pontuais de produção), a resiliência (voltada para a culpabilização pessoal) passa a ser uma característica comportamental vital para a própria sobrevivência do capitalismo. Eis porque os sistemas de ensino vão incluir ações voltadas para o “ensino” de habilidades socioemocionais como a resiliência (FREITAS, 2016, p. 1).

As questões sobre o atingimento de objetivos, metas e resultados, já são parte do discurso econômico de redução da máquina pública, e passam introduzir-se também na legislação, e conseqüentemente, no discurso educacional. Os prazos e as metas, dinâmicas comumente encontradas no meio empresarial, funcionarão como método de trabalho também dentro das escolas.

Todavia, para Catani e Giglioli (2008, p. 58) “mesmo que o estudante conclua as diversas etapas da educação e até faça outros cursos de aperfeiçoamento profissional, não significa que haverá postos de trabalho esperando para que a transição ocorra.”

O “Projeto de Vida” também pressupõe para serem trabalhadas atividades coletivas e cooperativas com foco na “resolução de problemas”, uma vez que os processos escolares devem: “[...] aproximar as escolas à realidade atual, considerando as novas demandas e complexidades da vida em sociedade e do mundo do trabalho [...]” (SÃO PAULO, 2020, p. 3).

Além disso, é como se apenas a “[...] construção de competências e habilidades para o século XXI (uso de tecnologia, mídias, competências socioemocionais, entre outras)”, fosse suficiente para formar os jovens em sua integralidade, ou para sua inserção no mercado de trabalho (SÃO PAULO, 2020, p.85).

Para além do projeto de vida, é preciso entender que a prática humana no mundo contemporâneo se organiza muito mais por projetos do que por especialidades. A organização social presidida pela corporação, cujo antepassado são as guildas medievais, cede lugar às inúmeras e variáveis combinações de pessoas, capacidades e propósitos organizados em torno de objetivos e resultados. Visto nessa perspectiva metodológica, a presença do projeto na vida escolar é vital. No processo de aprendizagem, os projetos representam uma boa possibilidade metodológica, entre outras, para propiciar que os alunos desenvolvam atividades coletivas e cooperativas com foco na resolução de problemas, uma vez que um projeto emerge de situações observadas em sala de aula, na comunidade, na sociedade, etc. (SÃO PAULO, 2020, p. 37).

A complexificação da sociedade e sobretudo, das organizações, transformaram profundamente as relações sociais nos dois últimos séculos, culminando na necessidade da escola se transformar neste processo. A escola não serve à construção de um indivíduo crítico e consciente, mas põe sua finalidade para a criação e conformação de um indivíduo que vende sua força de trabalho. O coletivo aparece não como uma instância social, ou seja, um coletivo que age para a coletividade, mas sim, um coletivo voltado para objetivos e metas próprias das organizações.

Para a educação institucionalizada contemporânea “[...] faz-se necessário combinar as demandas dos setores produtivos, os interesses dos indivíduos e os interesses coletivos [...]”. As consequências e os resultados desses processos também são colocados sob a responsabilidade da escola, que fica encarregada por tentar subverter este quadro por si só, “[...] preparando, assim, o cidadão para o desempenho de “profissões”, cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes” (SÃO PAULO, 2020, p. 8).

A contradição é reiterada no discurso contido nos documentos analisados, uma vez que, estes apontam que a formação escolar deve também:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (SÃO PAULO, 2020, p. 1).

O dever da escola de preparar o indivíduo para o desempenho de “profissões”, cada vez mais “fluidas, intangíveis e mutantes”, já dá a ideia de que os jovens precisarão estarem aptos para encarar um futuro em que as profissões e as formas de trabalho se alinham à desregulamentação do trabalho formal, levando esses jovens muitas vezes para o caminho da informalidade ou do trabalho precarizado. As políticas, neste caso, seguem a lógica do mercado, e exige a responsabilidade do Estado na tarefa de prover um futuro melhor ao jovem, mas sim, é o jovem quem deve “se virar” para sobreviver e encontrar um espaço em meio ao mundo da competição, da precarização e da falta de direitos.

Especificamente sobre a educação para o mundo do trabalho, faz-se necessário combinar as demandas dos setores produtivos, os interesses dos indivíduos e os interesses coletivos, preparando, assim, o cidadão para o desempenho de “profissões”, cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes (SÃO PAULO, 2020, p. 81).

No caso dos estudantes do período noturno, os que geralmente já estão trabalhando, seja no mercado de trabalho formal ou informal, e que possuem ainda menos tempo livre para dedicar-se aos estudos, são apontadas algumas “estratégias de organização do Ensino Médio noturno mais adequadas a essa clientela.” É possível observar que esse alinhamento está diretamente relacionado a “engajá-los e prepará-los para definir e concretizar seu projeto de vida, incluindo o mercado de trabalho”.

[...] é necessário investir em estratégias de organização do Ensino Médio noturno mais adequadas a essa clientela. Não é mais possível organizar o turno noturno como uma espécie de cópia do que ocorre no turno diurno, com apenas uma diferença, qual seja, a carga horária reduzida. O desafio é assegurar aos jovens que precisam estudar no período noturno uma escola que faça sentido para eles, a fim de engajá-los e prepará-los para definir e concretizar seu projeto de vida, incluindo o mercado de trabalho (SÃO PAULO, 2020, p. 19).

Todavia, o único sentido observado é o da formação para o mercado, já que as questões culturais, sociais, humanas e reflexivas, não são tão enfaticamente apresentadas como necessárias para a formação educacional destes jovens.

Recai ainda, sobre os estudantes do período noturno, a exigência de cumprir uma carga horária exatamente igual à do período diurno, mesmo que para isso esses jovens precisem frequentar a escola por um período além dos três anos já instituídos para a

formação no ensino médio. Se frequentar a escola e trabalhar já é um desafio para muitos deles, ampliar o período para a conclusão dessa etapa escolar pode contribuir para que muitos desistam e migrem para processos de evasão escolar.

No Ensino Médio noturno deve ser adotada organização curricular e metodológica adequada às condições dos estudantes, respeitado o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentas) horas anuais, podendo a duração do curso ser ampliada para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o total mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas até 2021 e de 3.000 (três mil) horas a partir do ano letivo de 2022 (SÃO PAULO, 2020, p. 8).

A relevância do mercado de trabalho para os jovens é inquestionável, principalmente ao considerar a atual fase do modelo econômico brasileiro, mas, sem desconsiderar tal importância, é preciso refletir se as ferramentas e as condições dadas aos jovens no ambiente escolar podem suprir toda as suas necessidades, portanto, não somente para o trabalho, mas para sua vida.

Desconsiderar que a formação educacional deve priorizar, sobretudo, a formação do indivíduo em sua completude, a partir de uma formação integral, é relegar aos jovens uma educação medíocre, já que a vida social não se resume a aquisição de habilidades e competências para o mercado de trabalho, deixando de lado, a formação pela cultura.

Esses jovens que, pela falta de capital cultural, estão voltados a um fracasso escolar praticamente certo, encontram-se, muitas vezes, até uma idade relativamente avançada, em condições de existência propícias a alimentar, apesar de tudo, suas aspirações: afastando-os, provisoriamente, das atividades produtiva e separando-os do mundo do trabalho, a Escola interrompe o ciclo “natural” da produção operária baseado na adaptação antecipada às posições dominadas e leva-os a recusar o trabalho braçal, sobretudo na fábrica, e a condição operária; leva-os a recusar o único futuro que lhes é acessível sem dar qualquer garantia em relação a esse futuro que ela parece prometer, ao mesmo tempo que os ensina a renunciar a ele, definitivamente, pelo *efeito de destino* de seus veredictos (BOURDIEU, 2012, p. 219).

Empreendedorismo

A terceira unidade de contexto a ser abordada tem como temática o “Empreendedorismo”, seu objetivo é apresentar e discutir sobre como este termo é

representado pela legislação educacional paulista, no que diz respeito ao ensino médio de período regular, visto que este eixo está diretamente articulado ao “Projeto de Vida”.

A legislação educacional aponta que o empreendedorismo surge como um braço articulador entre o projeto de vida, a formação educacional e a formação profissional dos estudantes, portanto, é um dos eixos estruturantes das reformas educacionais.

Identificou-se que a incidência do termo “empreendedorismo” está quase sempre atrelada ao desenvolvimento de capacidades e competências como a “autodisciplina”, a “resiliência” e a “persistência”, ou seja, o empreendedorismo enquanto política educacional desempenha um papel norteador para “as novas demandas do trabalho”.

O novo currículo paulista adota como condição *sine qua non* para a formação do jovem a capacidade de “empreender”. O empreendedorismo, nesta orientação, tem por intenção desenvolver comportamentos que façam o próprio indivíduo manter-se motivado e persista constantemente na tarefa de empreender. Se os objetivos iniciais deste “empreender” não forem alcançados, os indivíduos devem estar preparados para serem competentes o suficiente para saber lidar com sua própria frustração.

O eixo estruturante Empreendedorismo tem como objetivo expandir a capacidade do estudante em mobilizar conhecimentos, desenvolver a autodisciplina, trabalho em equipe, comportamento empreendedor, autogestão (resiliência, persistência e frustração) (SÃO PAULO, 2020, p. 381).

Aos jovens do ensino médio público, fica a responsabilidade de colocar em prática (se é que isso é possível para todos), uma série de ações e propostas, sob o respaldo do “Projeto de Vida”, como condição para que este possa desenvolver:

[...] competências transversais que mobilizem conhecimentos e busquem novas oportunidades de negócio e de atuação profissional [...] (SÃO PAULO, 2020, p. 291).

Além disso, recai sobre o estudante a incumbência de resolver por si só os “[...] problemas relacionados ao mundo do trabalho e ao seu cotidiano” (SÃO PAULO, 2020, p. 291).

A capacidade de se inserir de maneira autônoma no mercado de trabalho é um objetivo do empreendedorismo, incidindo sobre a escola a responsabilidade em inculcar

os conhecimentos e ferramentas necessárias para o desenvolvimento dos estudantes, objetivando a venda de sua força de trabalho, impondo que esta seja bem-sucedida.

Sobretudo, o jovem estudante deve empreender projetos pessoais ou produtivos, considerando seu “contexto local, regional, nacional e/ou global”, e seu próprio potencial em busca de oportunidades de formação profissional no mundo do trabalho e o “[...] alinhamento destas oportunidades ao seu projeto de vida” (SÃO PAULO, 2020, p. 297).

Para a legislação, tal feito depende exclusivamente da própria vontade dos estudantes, do seu esforço ou mesmo dos desejos e anseios deste para o futuro.

O estudante deve conseguir realizar diversas atividades, como dedicar-se “à implementação de negócios”, com o objetivo de mobilizar “ações intraempreendedoras” relacionadas aos “anseios do estudante” através do desenvolvimento de “competências transversais que mobilizem conhecimentos e busquem novas oportunidades de negócio e de atuação profissional”, como se isso permitisse com que o estudante resolva de fato os problemas relacionados ao mundo do trabalho, ao seu cotidiano e a sua inserção social.

A prática do empreendedorismo para a formação profissional, embora pareça elementar, deve ser fortalecida em amplas frentes, não se voltando apenas à implementação de negócios, mas também a ações intraempreendedoras e propostas que contemplem os anseios do estudante – seu projeto de vida é um exemplo prático disso (SÃO PAULO, 2020, p. 291).

Porém, não se considera o fracasso ou as ações malsucedidas interpeladas pelo processo de formação do Ser “empreendedor”. Apresentam-se as possibilidades de sucesso, mas omitem-se as consequências de insucesso. Uma inserção “empreendedora” no mercado de trabalho envolve o dispêndio físico, econômico e mental dos indivíduos sem a garantia prévia de sucesso. O tempo despendido, a frustração pelo não sucesso do empreendimento, a perda financeira depositada, dentre outras coisas, pode afetar a vida e as relações daquele que se propôs a empreender.

O empreendedorismo aparece também como uma ferramenta que promete dar condições ao estudante para que este possa resolver seus próprios problemas relacionados ao mundo do trabalho, estando preparado para empreender caso o desemprego bata à sua porta, ou se as chances de inserção profissional sejam

malsucedidas. Nessa perspectiva, a responsabilidade pelo sucesso pertence ao estudante, não somente o sucesso de sua própria aprendizagem, mas também o sucesso em se inserir no mercado de trabalho.

Sem considerar os fatores macrossociais que influenciam nas dinâmicas sociais de trabalho, o empreendedorismo também aparece como uma solução também para os problemas de desemprego, “[...] mas os dados da própria mídia burguesa mostram que os índices de desemprego só aumentam assim como a falência de empresas, especialmente das pequenas empresas [...]” (ALMEIDA, 2007, p. 105), deixando claro que na realidade, essa é uma alternativa “mascarada” para tirar a responsabilidade de agentes como o Estado e os entes privados na resolução dos problemas estruturais que elevam os níveis do desemprego e subemprego, e passá-las ao indivíduo, por uma ideologia que prega a “liberdade” para fazer escolhas, enquanto tem como resultado, a autoculpabilização e o desmonte de direitos sociais.

[...] o empreendedorismo funciona como uma chave para a liberdade dos indivíduos denuncia um dos efeitos da crise estrutural, o desmonte dos direitos concedidos pelo Estado aos trabalhadores e, funciona como uma alienada ideia de que todos podem ser livres por meio dele dentro da sociedade capitalista (ALMEIDA, 2007, p. 107).

Reiteradamente, o estudante é posto sob a expectativa de que “ele seja capaz de se adaptar a diferentes contextos” e “criar oportunidades para si e para os demais”, e como se já não bastasse impor ao jovem que ele mesmo é quem tem que criar suas próprias oportunidades, ele ainda é “condenado” a criar oportunidades para os demais estudantes, mantendo-se persistente e sendo efetivo em tais ações, utilizando “estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo” para “estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos”, para realizar projetos pessoais e produtivos com “foco, persistência e efetividade”. O estudante é guiado a:

Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade (SÃO PAULO, 2020, p. 265).

O estudante é colocado novamente como protagonista de sua formação, de suas escolhas e das iniciativas que deve ter em função do empreender, como ações que eles próprios terão que buscar para que fortaleçam a atuação como “protagonista da sua trajetória escolar e de seu projeto de vida”. Para a legislação educacional, é focando nas suas “qualidades e fragilidades pessoais” que o estudante encontrará a “confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais”, devendo manter-se “perseverante”, mesmo quando este processo o levar a “situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade”.

Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade (SÃO PAULO, 2020, p. 265).

Desconsidera-se que empreender não exige somente um conjunto de capacidades para “superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais”, estruturar iniciativas, buscar por oportunidades e fomentar o protagonismo do estudante, mas necessita principalmente de recursos físicos, materiais, organizacionais e principalmente econômicos, distanciando dos jovens mais pobres qualquer possibilidade de empreender de fato. Seu insucesso pode lhe custar não somente a perda financeira, mas também, até sua própria dignidade. Para Dubet (2004), uma escola justa deveria preservar a dignidade e a autoestima daqueles que acabam não sendo tão bem-sucedidos conforme se esperava.

No eixo Empreendedorismo, o foco é a “expansão da capacidade do estudante para estruturar iniciativas empreendedoras”, mas não considera que os jovens ainda estão em fase de desenvolvimento, não possuindo as bases de apoio necessárias para que o “empreender” possa levá-lo concretamente a ter sucesso no futuro, nem que isso crie oportunidades reais de trabalho ou melhoria de vida.

Isso contribui para que, no futuro, muitos desses jovens sejam levados a processos de vulnerabilidade, pois, acreditados no sucesso para todos, confrontam-se com uma realidade concretizada por “um espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de indivíduos em situação precária na sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional” (CASTEL, 1997, p. 26).

A legislação exige que o estudante deve “buscar oportunidades e recursos diversos”, mas não especifica em que locais o estudante deve buscar tais oportunidades, nem mesmo os recursos físicos, materiais ou tecnológicos que este necessita para empreender. O Estado também não as oferece, e coloca para o indivíduo a responsabilidade inclusive sobre “colocar em prática seu projeto de vida voltado para o empreendedorismo”, ponderando as “consequências socioambientais e os recursos tecnológicos” disponíveis para o desenvolvimento do projeto.

A partir da identificação e mobilização de problemáticas locais ou regionais, é possível selecionar informações para projetos empreendedores que visem transformar ideias em soluções inovadoras, que poderão gerar benefícios e prosperidade para si e para a sociedade (SÃO PAULO, 2020, p. 276).

[...] os projetos poderão estar voltados à geração de renda, com a venda de serviços ou produtos, ou apenas à identificação de seus próprios potenciais e aspirações. Poderão, ainda, ter como objetivo a previsão de desafios ou problemas, além de servir para nortear suas escolhas no mundo do trabalho futuro, e sua atuação cidadã em sociedade (SÃO PAULO, 2020, p. 276).

Se considerar que “[...] o desemprego e o subemprego são mais elevados entre os jovens do que entre os adultos, principalmente na América Latina [...]” (CATANI e GIGLIOLI, 2008, P. 60), o empreendedorismo é posto como um “agente salvador” para tais problemas, mas na realidade, só contribui para passar aos jovens do ensino médio a responsabilidade de encontrar, por si só, outras saídas para o desemprego.

A principal característica da juventude trabalhadora brasileira é seu desamparo, especialmente entre os que estão à margem do mercado de trabalho e dos direitos sociais básicos. As alternativas de ocupação juvenil cada vez mais se associam aos setores de baixa produtividade e a relações trabalhistas precárias, distanciando-se dos segmentos mais modernos da economia, situação que contribui para o acirramento da exclusão social (CATANI e GIGLIOLI, 2008, P. 66, 67).

6.2 Habilidades e competências socioemocionais e o Projeto de Vida

A partir da análise dos documentos - Deliberação CEE N° 175/2019, Deliberação CEE 186/2020 e Resolução de 14-1-2020, apresentados na categoria anterior “Projeto de Vida: Responsabilidade dos estudantes, adaptação ao novo mercado de trabalho e

empreendedorismo como solução para o desemprego”, constatou-se a importância que as habilidades e competências socioemocionais tomam na elaboração do novo ensino médio paulista através do módulo “Projeto de Vida”.

Como os documentos apresentam a legislação a partir de um panorama geral, considerou-se necessário conhecer mais a fundo as competências e habilidades socioemocionais a serem trabalhadas, especificamente no módulo “Projeto de Vida”, a partir do documento orientador das Habilidades e Competências elaborado pela Seduc.

Este documento em específico, apresenta de forma objetiva quais são os blocos temáticos de aprendizagem e de competências socioemocionais a serem trabalhados pelo módulo “Projeto de Vida”.

Portando, essa subseção trata especificamente sobre tais questões e tem por intenção, relacionar as habilidades e competências socioemocionais apresentadas no Material proposto pela Seduc³⁷, com as habilidades e competências presentes nos documentos analisados anteriormente, para compreender suas similaridades e diferenças.

As competências socioemocionais a serem trabalhadas no “Projeto de Vida”, estão distribuídas em unidades temáticas, interligadas a situações de aprendizagem ou habilidades, e divididas por série e por bimestre.

Para apresentar todas as competências socioemocionais dispostas no documento, e a frequência com que estas são enfatizadas, tais competências foram contabilizadas a partir da quantidade de aparição, e estão distribuídas entre os anos da seguinte forma:

Quadro 13 - Distribuição das Competências Socioemocionais em ordem alfabética e quantidade de aparição dos termos para cada ano do Ensino Médio

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	1º ano	2º ano	3º ano
Assertividade	4	6	8
Autoconfiança	6	2	5
Curiosidade para aprender	3	3	8
Determinação	3	8	7
Empatia	2	4	3
Foco	0	5	3
Imaginação criativa	3	5	9
Iniciativa social	1	3	3
Interesse artístico	1	4	0

³⁷ Ver anexo 1.

Organização	9	6	7
Persistência	0	2	3
Respeito	2	4	1
Responsabilidade	4	0	2
Tolerância à frustração	0	0	1
Tolerância ao estresse	0	0	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados apresentados pelo quadro acima demonstram um evidente alinhamento das habilidades e competências propostas tanto pelo Currículo Paulista, quanto pelo material da Seduc.

Não à toa, a “organização” é uma das palavras que mais aparece nos documentos analisados na categoria anterior, assim como, no material da Seduc. A “responsabilidade” também é um termo recorrente em aparição nos documentos, o mesmo acontece com a “assertividade”.

Já que a organização é a competência de maior relevância, se analisada de acordo com a quantidade de menção nos documentos, vale ressaltar que a mesma está relacionada acima de tudo à ideia de burocracia, a qual necessita de determinados procedimentos organizacionais para alcançar certos fins. Para Mesko, Silva e Piolli (2016) isso compete para incidir sobre o processo educativo e seus agentes uma autonomia controlada, além de contribuir para uma hiperburocratização dos processos escolares, tendo como característica principal dessa nova organização curricular a produtividade e a meritocracia, conceitos que não se encaixam aos propósitos de uma educação integral.

A lógica meritocrática, de acordo com Bourdieu e Passeron (1992, p. 91), se dissemina sem considerar que em grande parte “a origem social predetermina o destino escolar, isto é, tanto o encadeamento das escolhas sucessivas de carreira quanto as oportunidades diferenciais de êxito ou de eliminação que disso decorrem”, e não o nível de persistência, comprometimento, foco, empenho, determinação ou força de vontade que o indivíduo emprega em suas tentativas de almejar um futuro melhor para si.

Os termos “foco”, “persistência” e “determinação” são reiteradamente mencionados enquanto competência nos documentos analisados pela pesquisa.

Para discutir a relação de sentido das habilidades e competências socioemocionais dispostas nos documentos, é relevante apontar as diferenças entre

habilidades e competências, pois, apesar de estarem relacionados, cada conceito tem um significado próprio.

A habilidade ou as habilidades são derivadas, segundo Quintiere, Vieira e Oliveira (2011), da competência, ou seja, ter competência significa possuir habilidades. Para Durand (1988) *apud* Quintiere, Vieira e Oliveira (2011, p. 3) a habilidade é um “saber relacionado ao fazer algo ou à capacidade de aplicar e fazer uso do conhecimento adquirido”.

Segundo Durand (1988) *apud* Quintiere, Vieira e Oliveira (2011, p. 10) “as habilidades estão relacionadas ao saber que está relacionado tanto ao fazer algo quanto à capacidade de aplicar e praticar uso do conhecimento adquirido”. Portanto, o termo habilidade está diretamente ligado a aplicação e ao uso de determinado conhecimento.

O debate sobre competência no Brasil surge da ideia americana através do conceito de “input”, ou seja, algo inerente ao indivíduo. Segundo Quintiere, Vieira e Oliveira (2011, p. 2), “Trata-se de imputar ao indivíduo a responsabilidade pelos sucessos e fracassos de suas “entregas”, numa orientação permanente de aumento de produtividade”. Enquanto que em uma perspectiva francesa sobre a competência, esta “visa a compreender o movimento dos saberes nas relações sociais e de trabalho”.

Na perspectiva apontada por Fleury e Fleury (2001), as competências são um composto de habilidades e atitudes que cada indivíduo possui. Para os autores o conceito de competência:

[...] é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém (FLEURY e FLEURY, 2001, p. 185).

Segundo Fleury e Fleury (2001), o conceito de competência pode estar associado a verbos como saber agir, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, dentre outros. A definição de competência para os autores, a partir de um ponto de vista da administração, significa, portanto, “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que

agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY e FLEURY, 2001, p. 188).

Para os documentos, Currículo Paulista e BNCC, competência significa o mesmo que “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8), (SÃO PAULO, 2020, p. 1, 103).

Para o Currículo Paulista Ensino Médio, as habilidades dizem respeito “às aprendizagens essenciais para cada disciplina e série. Iniciam-se sempre por um verbo que explicita o processo cognitivo envolvido que se deseja construir ou consolidar” (SÃO PAULO, 2020, p. 103).

No caso das competências socioemocionais, estas foram estabelecidas a partir das competências gerais propostas pela BNCC. Segundo a legislação, as competências gerais contemplam integradamente conceitos, procedimentos, atitudes e valores, e delegam extrema importância ao desenvolvimento das competências socioemocionais. No entanto, esse processo faz uma troca de papéis, pois, passa para o estudante a responsabilidade por sua aprendizagem, por quem este é ou venha a se tornar, e não mais, a escola ou o Estado, tem alguma responsabilidade sobre esse processo. O indivíduo passa a ser responsável por sua aprendizagem, por suas escolhas e pelo sucesso ou fracasso destas, tanto no presente quanto no futuro.

[...] o desenvolvimento das competências socioemocionais não tem como escopo conformar subjetividades, isto é, não deve haver nenhum tipo de determinismo sobre o que estudante deve se tornar, uma vez que seu desenvolvimento está relacionado ao ato de aprender a ser. Nesse sentido, quando se atribui significado ao que é ser responsável, colaborativo etc., ou seja, quando se aprende a ser, é possível fazer escolhas entre querer ser, ou não, de uma determinada maneira, em uma dada situação. Esse querer advém da singularidade construída a partir das percepções gestadas no vivido, ainda que sob influência dos códigos culturais (SÃO PAULO, 2020, p. 79).

Segundo a legislação paulista, para garantir aos estudantes a aprendizagem necessária, deve-se considerar que “A organização das habilidades vinculadas às competências específicas da área tem como objetivo definir claramente as

aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes” (SÃO PAULO, 2020, p. 101).

[...] as aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2020, p. 34).

Como articulador das aprendizagens essenciais, a Deliberação CEE 186/2020 considera que o “Projeto de Vida” é “instrumento fundamental para a formação integral dos alunos, uma vez que seu propósito é, ao mesmo tempo, a formação para autonomia e a articulação entre as aspirações juvenis e a escola” (SÃO PAULO, 2020, p. 42).

Entretanto, considera-se que as aprendizagens essenciais durante a escolarização deveriam abranger um campo mais amplo do que apenas habilidades e competências, que envolvam para além das competências, o desenvolvimento da intelectualidade, consciência, senso crítico, identidade, dentre outras. O “Projeto de Vida” poderia ter condições de ser um articulador dessa formação integral, desde que se considere que a educação para a autonomia não sirva apenas para atribuir aos jovens a responsabilidade por seu sucesso ou insucesso.

Os documentos atrelam o “elaborar um Projeto de Vida” apenas ao desenvolvimento dos aspectos socioemocionais e cognitivos, reduzindo o processo de socialização e de desenvolvimento cognitivo a meras competências e habilidades, agindo contrariamente ao desenvolvimento humano como um todo, seja nas dimensões intelectual, física, emocional e cultural.

Competências como “empatia”, “colaboração” e “responsabilidade” são importantes no desenvolvimento educacional dos jovens, embora, não conseguem abarcar toda a amplitude e dimensão que exige uma formação integral do sujeito, visto que a formação integral da qual trazemos por referência, pressupõe dar condições para o desenvolvimento da consciência crítica, da sociabilidade e solidariedade, do pluralismo de ideias e dos modos de ser e de viver em sociedade.

Por sua vez, o desenvolvimento da empatia, da colaboração e da responsabilidade supõe processos intencionais vivenciados nas interações, em que essas habilidades são mobilizadas simultaneamente aos processos cognitivos – o que reforça o entendimento que as competências cognitivas e socioemocionais são indissociáveis (SÃO PAULO, 2020, p. 49).

Outro fato a se considerar é em relação à forma de análise de tais competências que os estudantes trazem consigo para dentro do sistema escolar. Seria impossível para a escola, como, para a equipe docente, mensurar tais competências para então, classificá-los como estando em níveis iguais ou diferentes. Assim, o sistema educacional acaba por colocar todos estes sujeitos no mesmo patamar de desenvolvimento, fato que culmina em processos de exclusão.

A diversificação das ramificações da rede de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, instaura práticas de exclusão brandas, ou melhor, imperceptíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais, e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas (BOURDIEU, 2012, p. 483).

Isso pressupõe que os estudantes partem do mesmo nível intelectual, cultural e social, o que realmente não acontece. Segundo Bourdieu (1989), cada estudante adentra ao espaço escolar com diferentes níveis de cultura, sociabilidade, conhecimentos, experiências, que os diferencia, e, coloca em processo de exclusão, aqueles com baixo nível destas características agregadas. Isso se amplia na medida em que o sistema educacional e o Estado passam a não se responsabilizarem por alterar este quadro, cumprindo o papel de apresentar medidas que apenas mascaram o problema, mas não contribuem para resolvê-lo efetivamente.

Verifica-se também que o processo seletivo é naturalmente um classificador de grupos. Como acontece virtualmente a quaisquer processos semelhantes, fatores de origem bem como realização individual influenciam o resultado. Nesse caso, o fator de origem é o *status* sócio-econômico da família da criança, e o fator subjacente a sua oportunidade de realização é a sua habilidade individual (PARSONS, 1968, p. 49, 50).

O “Projeto de Vida” como transposição desse novo significado que a educação institucionalizada passa a ter, segundo Freitas (2016), advém principalmente da influência dos agentes empresariais nas reformas educacionais. Para o autor, tais

mudanças contribuíram para limitar a ideia de formação humana, pois, enfatizam, principalmente, a criação da área que engloba as competências socioemocionais, como bastante para a formação integral dos estudantes.

No caso dos reformadores empresariais, sua teoria da formação humana está limitada à ideia de desenvolvimento cognitivo, sem levar em conta as demais dimensões do crescimento da criança. Quando querem sair dessa limitação, tudo o que conseguem propor é a criação de uma área que denominam de “socioemocional”. Mas novamente, ao desenvolvê-la, recaem no campo da cognição com a preparação de sistemas de ensino para ela, como se fosse possível apreendê-la por “ensino direto” (FREITAS, 2016, p. 144, 145).

Tais competências trabalhadas no módulo “Projeto de Vida” são essenciais ao ajuste do estudante às necessidades do mercado de trabalho, que espera do indivíduo que se forma, a condição de estar preparado para se relacionar adequadamente, quando muito, no ambiente “empresarial”, senão, lhe caberá ser competente o suficiente para “tolerar sua frustração”. O temo competência e:

O emprego estratégico que dele é feito tanto na empresa quanto na escola é inseparável da nova "gestão de recursos humanos" na qual a escola tem o papel inicial. Esse uso é mesmo preferencialmente destinado a questionar as tarefas tradicionais da escola, a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual e cultural no sentido mais amplo do termo (LAVAL, p. 54).

Desse processo, Fleury e Fleury (2001, p.186) depreendem que “Do campo educacional o conceito de competência passou a outras áreas, como o campo das relações trabalhistas, para se avaliarem as qualificações necessárias ao posto de trabalho, nascendo assim o inventário de competências: *bilan de compétences*”, que em nada incorporam a educação integral em sua real significação.

Segundo Dubet (2012), para alcançar tais pretensões seria necessário, sobretudo, que o acesso dos sujeitos a bens e vivências diversas que agreguem em sua formação, seja de origem econômica, social e cultural, fossem partilhados e distribuídos na sociedade de forma igualitária, propiciando uma redução das desigualdades escolares e sociais.

Conclui-se que o módulo “Projeto de Vida”, configura-se, portanto, enquanto um componente curricular que tem suas intencionalidades direcionadas a favor de um condicionamento cognitivo, físico e emocional do indivíduo para se adaptar às demandas

do século XXI, ou seja, à instabilidade, à flexibilidade de funções, à imprevisibilidade, sobretudo, de maneira dócil e conformada.

6.3 Capital Cultural e a Cultura no Novo Currículo Paulista para o Ensino Médio

Nesta seção serão apresentados os resultados da categoria “Capital Cultural e a Cultura no Novo Currículo Paulista para o Ensino Médio”.

A partir da exploração do material documental, com o intuito de identificar quais os “Tipos de Cultura” apresentam relevância para o Novo Currículo Paulista, foi possível organizar os dados a compô-los em Unidades de Registro e Unidades de Contexto, conforme quadro a seguir.

Vale salientar que a frequência de aparição das unidades de contexto, se deve à soma das unidades de registro relacionadas à sua temática. Já a frequência de aparição das unidades de registro, se deve à soma da quantidade de aparições do termo “Cultura” nos documentos analisados.

Quadro 14 – As culturas abordadas no Currículo Paulista para o Ensino Médio

		Unidades de Análise	Freq.	%
Unidade de Contexto*	Cultura Digital		10	34%
	Cultura Juvenil		3	10%
	Cultura Corporal		3	10%
	Cultura de Massa		2	7%
	Cultura Local		2	7%
	Cultura de Rede		2	7%
	Cultura Audiovisual		1	3%
	Cultura Científica		1	3%
	Cultura Material e Imaterial		1	3%
	Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena		1	3%
	Cultura de Origem		1	3%
	Cultura Brasileira		1	3%
	Cultura de Debates		1	3%
Unidad	Produção de textos em gêneros próprios para a apreciação, especialmente para circulação na cultura digital (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.).		3	10%

Relação entre os gêneros em circulação no campo jornalístico midiático, mídias e práticas da cultura digital.	2	7%
A contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite explorar a multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas [...]	1	3%
Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos [...]	1	3%
Produção de textos em gêneros próprios para a apreciação, especialmente para circulação na cultura digital (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).	1	3%
Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	1	3%
Dessa forma, esses elementos que compõem uma aprendizagem colaborativa precisam ser acolhidos no contexto do ensino aprendizagem. Ainda deve-se reconhecer a importância da cultura digital como meio para favorecer a colaboração em uma dimensão/materialidade que deve ser propiciada pela experiência escolar.	1	3%
[...] as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global.	1	3%
Diz respeito ao rol de conhecimentos que viabiliza a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas.	1	3%
[...] mas também a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana [...]	1	3%
[...] e trazendo danças que fazem parte da cultura juvenil como parte do contexto do estudante.	1	3%
A renovação cultural, ética, valores e cultura juvenil.	1	3%
Os valores construídos pela cultura juvenil: as vanguardas culturais e as novas concepções políticas.	1	3%
A Escola de Frankfurt e os conceitos de indústria cultural, reprodutibilidade técnica e cultura de massa.	1	3%
A cultura de massa e cultura popular a partir dos pensadores da tradição filosófica.	1	3%
[...] e a valorização de diferentes aspectos da paisagem e da cultura local.	1	3%
[...] à valorização de aspectos da cultura local e à transformação do indivíduo e da sociedade.	1	3%

[...] por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede, considerando como são apresentados nos meios científicos e midiáticos.	1	3%
Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.	1	3%
Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos e de atos de linguagem diversos, em especial, da cultura audiovisual.	1	3%
[...] explorando diferentes modos de pensar e falar sobre a cultura científica, presente na diversidade sociocultural de cada estudante, promovendo a aprendizagem em diversos contextos históricos, sociais e étnicos.	1	3%
Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade [...]	1	3%
[...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena [...]	1	3%
[...] para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.	1	3%
[...] o valor patrimonial da cultura brasileira e sua dimensão histórica, social, artística e ambiental, entre outros, podem ser inspiradoras para a efetivação deste eixo.	1	3%
[...] cultura de debates e argumentação científica;	1	3%

*A frequência de cada unidade de contexto é relativa à soma das unidades de registro relacionadas à sua temática. **A frequência da unidade de registro se deve à soma da quantidade de aparições da unidade nos documentos analisados.

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com o quadro, foram encontradas na legislação educacional paulista selecionada, 26 unidades de registro relacionadas ao conceito de “Cultura”. A partir destas, foram encontrados 13 núcleos de sentido ou unidades de contexto, que servirão como referência para realizar as próximas fases da análise de conteúdo, através do processo de inferência e interpretação.

A partir da contagem das unidades de contexto, é possível concluir que a principal forma de cultura a ser trabalhada pela escola, como forma de atender às normativas do Novo Currículo Paulista etapa Ensino Médio é a “Cultura Digital”, que somou ao menos 10 aparições nos documentos selecionados.

A “Cultura Juvenil” e a “Cultura Corporal” aparecem em segundo lugar, com três aparições cada uma nos documentos analisados. Em terceiro lugar, os tipos de cultura

que mais aparecem são a “Cultura de Massa”, a “Cultura Local” e a “Cultura de Rede”, com duas aparições cada uma.

Por fim, com uma aparição cada, os outros tipos de cultura apontados pela legislação educacional paulista são, a “Cultura Audiovisual”, a “Cultura Científica”, a “Cultura Material e Imaterial”, a “Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena”, a “Cultura de Origem”, a “Cultura Brasileira”, e por fim, a “Cultura de Debates”.

Cultura Digital

Cabe recordar que “Cultura” para Bourdieu é um bem simbólico acumulativo, que possui valor econômico e social agregado, e materializa-se através da arte, da ciência, dos costumes etc. Para além disso, segundo Cunha (2007, p. 507), “A palavra cultura, para Bourdieu, aparece como indissociável dos efeitos da dominação simbólica e terá um lugar importante em sua obra como elemento de luta entre os sujeitos nos diferentes campos pela demarcação de posições sociais distintas”.

A cultura aparece como um bem que pode sancionar a condição de herdeiros, uma vez que o acesso à cultura e a aquisição desta entre os grupos sociais distintos conferem aos mais privilegiados um poder real e simbólico que os habilita a apresentar não somente os melhores desempenhos escolares, como também uma relação de naturalidade e de intimidade com as práticas sociais e culturais mais valorizadas socialmente (SETTON, 2005, p. 80, 81).

O conjunto acumulado dos bens culturais transmitidos pela família em um primeiro momento, e pela escola em um segundo momento, se transformam em “Capital Cultural”. O Capital Cultural passa, portanto, a ser considerado como um recurso estratégico, permitindo para aqueles que o possuem em maior quantidade, um melhor desempenho escolar, pois, facilita a aprendizagem de conteúdos e códigos que a escola veicula, enquanto para aqueles desprovidos de capital cultural, a escola contribui para acentuar as desigualdades, pois o indivíduo não se reconhece atrelado a tais valores. A posse desse tipo de capital pode ser considerada inclusive como uma moeda de troca, pois, pode ser considerado como um elemento equivalente à mais-valia no campo educacional, econômico, simbólico e social (CUNHA, 2007).

No conjunto desses recursos, conforme apontam Cortoni e Perovic (2020), o “Capital Digital” pode ser considerado um tipo ou forma de Capital Cultural. O Capital Digital, se torna um Capital Cultural a partir de sua correlação com as outras formas de capital (econômica, social ou cultural). Portanto, o Capital Digital somente passa a ter validade sociológica a partir da união de diferentes formas de capital, que estão atrelados a recursos materiais e não materiais que um indivíduo possua.

O Capital Digital:

Pode ser entendido como uma série de recursos materiais (tecnologias, serviços digitais e experiências escolares com dispositivos) ou não materiais (competências digitais), disponíveis numa área específica (ou espaço social) como a escola e que qualquer pessoa (professor, aluno, pessoal administrativo, diretor da escola, etc.) possa utilizar para atingir objetivos específicos (CORTONI e PEROVIC, 2020, p. 170).

Para que o Capital Digital se transforme em Capital Cultural a partir da interação do estudante com a escola, é necessário que as instituições de ensino estejam preparadas com recursos físicos materiais e não materiais, adequados ao trabalho com as tecnologias, com os dispositivos digitais, não somente aplicando conteúdos tecnicistas, mas desenvolvendo uma reflexão tecnológica nos estudantes.

A “Cultura Digital” aparece atualmente como a principal forma de cultura que se articula à formação do estudante do ensino médio, com a proposta de que “através da Cultura Digital”, os jovens possam trabalhar em “regime colaborativo”. Subentende-se que a forma sobre a qual isso se propõe, faz com que a colaboração passe a ser mais uma necessidade atrelada ao mercado, ou seja, um instrumento para obtenção de algum ganho econômico, do que para refletir, por exemplo, sobre o surgimento da Cultura Digital, que se dá com a internet, considerada por Riedner e Pischetola (2021, p. 3) um ambiente desenvolvido para ser “[...] um espaço universal de comunicação e informação”, e quais as implicações sociais, culturais e econômicas que disso decorrem, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.

Ainda deve-se reconhecer a importância da cultura digital como meio para favorecer a colaboração em uma dimensão/materialidade que deve ser propiciada pela experiência escolar (SÃO PAULO, 2020, p. 222).

Considera-se que a Cultura Digital na forma como é apresentada pela documentação, não é percebida como um produto das interações sociais, mas se traduz em um conjunto de objetos e técnicas, que preveem de forma limitada o que se classifica por “Cultura Digital”.

A Cultura Digital aparece reiteradamente relacionada ao eixo da linguagem, pois os conteúdos a serem tratados pela Cultura Digital devem priorizar a “produção de textos em gêneros próprios”, para que estes sirvam “para circulação na Cultura Digital”. Ou seja, o jovem aprenderá, através da Cultura Digital, algumas estratégias sobre como “vender-se” (vender seu trabalho ou sua força de trabalho) no meio digital, através de “vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, paródias, estilizações, fanfics, fanclipes” dentre outras estratégias. Tais estratégias estão muito mais ligadas ao marketing pessoal do que a formação cultural do indivíduo, pois, a Cultura Digital que preveem para os estudantes limita-se ao ensino da:

Relação entre os gêneros em circulação no campo jornalístico midiático, mídias e práticas da cultura digital (SÃO PAULO, 2020, p. 134).

Produção de textos em gêneros próprios para a apreciação, especialmente para circulação na cultura digital (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.) (SÃO PAULO, 2020, p. 135).

Produção de textos em gêneros próprios para a apreciação, especialmente para circulação na cultura digital (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.) (SÃO PAULO, 2020, p. 136).

O Currículo Paulista para o Ensino Médio trata e prioriza a questão da cultura para a educação dos jovens a partir da Cultura Digital, como o tipo de cultura mais importante para ser ensinado nas escolas. Isso leva a crer que a Cultura Digital, da forma como é proposta, não está voltada para a aquisição de cultura em si, mas sim, para a aquisição de habilidades técnicas e de fácil aplicação direcionadas ao mercado de trabalho, e, portanto, não tem como foco central o incremento das formas de Capital Cultural na formação dos estudantes.

A realidade da maioria das escolas estaduais demonstra que estas encontram-se há algum tempo, visivelmente em situação de sucateamento, com sérios problemas estruturais, que impedem com que a Cultura Digital possa ser efetivamente trabalhada

no espaço escolar. Apesar dos dados do Censo 2020 apontarem que as escolas de ensino médio no estado de São Paulo apresentam um alto índice de equipamentos e acessibilidade à internet (INEP, 2020), resta saber se além de computadores para a maioria (não para todos), estes encontram-se em boa situação para uso; se os dispositivos de mídia são diversificados, funcionam adequadamente e estão disponíveis para serem usados no espaço escolar; se a conectividade com a internet é efetiva e compartilhada com os estudantes; se os materiais diversos necessários ao processo de aprendizagem são fornecidos e por fim, se os ambientes são adequados para que o jovem possa ter oportunidade de pensar e trabalhar sobre tais questões.

Lembrando Bourdieu, o autor evidencia a questão do capital cultural como uma “coleção de forças não-econômicas como o histórico (‘background’) da família, classe social, diferentes investimentos e compromissos para com a educação, diferentes recursos etc. que influenciam no sucesso acadêmico” (SANTOS, 2003, p.60).

A partir dessa concepção, em uma sociedade onde o acesso à cultura digital é de fundamental importância para a inserção social e profissional, pode-se concluir que a Cultura Digital é um capital que mantém ou provoca a desigualdade de oportunidades. Assim, se as ferramentas necessárias de acesso à Cultura Digital ficam somente no papel, a desigualdade se perpetua.

Cultura Juvenil

A “Cultura Juvenil” e a “Cultura Corporal” são na sequência, os tipos de cultura que mais aparecem nos documentos analisados.

Segundo Pais (1990), a definição sobre o termo “Cultura Juvenil” pode estar atrelada a diversas situações e comportamentos sobre os quais os jovens agem e se posicionam nos meios sociais.

Por cultura juvenil, em sentido lato, pode entender-se o sistema de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais [...] temos contudo de admitir que esses valores serão mais ou menos prevalentes e diferentemente vividos segundo os meios e as trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem (PAIS, 1990, p. 163).

A noção de “Juventude” apresentada na DELIBERALÇÃO CEE Nº 186/2020 está representada por diversas perspectivas, trazendo uma noção abrangente do que vem a ser a juventude, mas embora o documento traga todas essas visões adequadas sobre esse conceito, o *modus operandi* dos sistemas escolares tendem a reduzir toda essa diversidade que acompanha a juventude, limitando suas expressões no espaço escolar e por fim, transformando os jovens em um amontoado de pessoas preparadas para serem protagonistas do próprio futuro e a utilizar o empreendedorismo como forma de sobrevivência.

As concepções de juventude presentes na DELIBERAÇÃO CEE 186/2020, são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 15 - Concepções de "Juventude" presentes na DELIBERAÇÃO CEE Nº 186/2020

Os significados de "Juventude" apresentados na DELIBERAÇÃO CEE Nº 186/2020
[...] não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades.” (ESTEVEES e ABRAMOVAY, 2014, p. 21 <i>apud</i> SÃO PAULO, 2020, p. 88).
[...] a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ESTEVEES e ABRAMOVAY, 2014, p. 21 <i>apud</i> SÃO PAULO, 2020, p. 88).
O período da adolescência e juventude é uma fase muito peculiar do desenvolvimento humano. Trata-se de uma época de muita plasticidade, porque as estruturas cerebrais estão se reorganizando, ou seja, é uma fase muito propícia a mudanças de padrões e comportamentos (SÃO PAULO, 2020, p. 89).
A fase da adolescência e juventude também traz muitas turbulências emocionais que têm sido intensificadas pelas tecnologias e por um mundo em constante mudança, o que pode gerar incertezas e ambiguidades. Adolescentes e jovens têm cada vez mais dificuldade para saber o que é certo e entender o que o futuro lhes reserva (SÃO PAULO, 2020, p. 90).
É na adolescência e juventude que se intensifica o desenvolvimento de funções cerebrais ligadas às relações sociais. Por isso o desejo de ser apreciado, de pertencer, de fazer parte de um mundo mais amplo do que o seu círculo familiar. Também por essa razão eles sofrem tanto com a rejeição, o preconceito e o <i>bullying</i> (SÃO PAULO, 2020, p. 90).

Fonte: Elaborado pela autora.

Falar da juventude e relacioná-la aos dias atuais, permite perceber que a legislação também deixa transpor, talvez a maior de suas intencionalidades para com a formação dos jovens, que é a preparação destes para o autoajuste às necessidades do mercado, considerando inclusive o mercado informal, quando expressa no excerto que a formação dos jovens deve conduzir a “Inserção da juventude no atual mercado de trabalho, que se abre em múltiplas identidades: vínculos informais, terceirização, empreendedorismo e polifuncionalidade” (SÃO PAULO, 2020, p. 242), corroborando mais uma vez para atribuir somente aos jovens e agora às suas “múltiplas identidades”, o encargo de suas escolhas, e não traz à discussão questões mais importantes, como o avanço da desregulamentação estatal e a redução dos direitos, assim como, a reflexão sobre a influência disso na vida das pessoas.

Nos documentos analisados por esta pesquisa, a Cultura Juvenil é vinculada ao desenvolvimento de competências e habilidades como a sensibilidade, a imaginação e a criatividade, passando a ser mais um condutor na aquisição de habilidades e competências.

O objetivo é fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, aguçando continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade (SÃO PAULO, 2020, p. 115).

A expressão da Cultura Juvenil, segundo o CPEM, seria estimulada por meio da unidade temática “Dança”, na qual os estudantes têm como objetivo “reconhecer a dança como um fenômeno sociocultural [...] trazendo danças que fazem parte da cultura juvenil como parte do contexto do estudante” (SÃO PAULO, 2020, p. 115). Todavia, quando se considera que apenas a dança é suficiente para expressar a Cultura Juvenil, se limitam as possibilidades de abarcar a multiplicidade de expressões que a juventude traz consigo e que se materializam de outras maneiras, tão relevantes quanto a dança.

Para além da dança, considera-se que a Cultura Juvenil deve ser pensada também como uma forma de resistência política, social e cultural. Na prática, a cultura do jovem deve ser trazida para o espaço escolar não somente através da dança, mas por meio das diversas expressões artísticas e culturais e das formas de se relacionar, nas quais os

jovens se engajam e constroem juntos novos significados para a Cultura Juvenil, desde que isso faça sentido para eles.

A Cultura Juvenil é apontada também como objeto de conhecimento nos campos da Filosofia e da História. No campo da Filosofia, a Cultura Juvenil deve abranger o conhecimento sobre “A renovação cultural, ética, valores e cultura juvenil”, enquanto no campo da História, devem ser abordadas questões sobre “Os valores construídos pela cultura juvenil: as vanguardas culturais e as novas concepções políticas”, demonstrando um alinhamento importante das questões a serem trabalhadas com os jovens (SÃO PAULO, 2020, p. 115).

Falar sobre cultura, e como esta permeia por entre os jovens da educação básica pública, requer considerar que é papel da educação formal proporcionar com que os estudantes adquiram conhecimentos relacionados especialmente à aquisição da cultura “legítima”, que, segundo Marteleto (2017, p. 35) é tanto aquela [...] cultura garantida pelo Estado – instância que legitima os títulos da cultura validados pela distribuição dos diplomas por meio da escola, em seus diferentes níveis” (Capital Cultural Institucionalizado), quanto aquela propiciada pelo contato com os objetos culturalmente simbólicos (Capital Cultural Objetificado), sobretudo, quando há a possibilidade de favorecer a ampliação do tempo destinado a aquisição dessa cultura (Capital Cultural Corporificado).

Portanto, esse é o caminho considerado como uma forma possível de agregar Capital Cultural à formação do indivíduo, já que, de acordo com Nogueira e Nogueira (2009, p. 35) “Os indivíduos que de alguma forma se envolvem com bens culturais considerados superiores, ganham prestígio e poder, seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo.

O contato com a cultura legítima durante a formação educacional do indivíduo, influencia diretamente em quem este é e em quem este pode vir a ser, por isso, sua relevância enquanto um conteúdo que deve ser perseguido pela escola em seus processos, considerando que:

Os indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social. A ideia é de que esses indivíduos teriam melhores condições de ser bem-sucedidos no sistema escolar,

no mercado de trabalho e mesmo no mercado matrimonial, ou seja, nas principais instâncias em que se disputa e se decide a posição social futura dos indivíduos (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 36).

Ao colocar em discussão tudo o que envolve e representa a Cultura Juvenil, é possível que esta seja considerada até uma oposição à cultura de outras gerações, levando em conta sua originalidade e fluidez nas formas de se expressar, seja através de manifestações, da moda, de atitudes de rebeldia, etc. Por esse motivo, a Cultura Juvenil pode se apresentar inclusive como “[...] *contracultura*, isto é, como cultura que — na medida em que negaria ou poria em causa a «cultura adulta» — a ameaçaria”, demonstrando o inegável poder de influência deste grupo social (PAIS, 1990, p. 155).

[...] tanto para a corrente «geracional» como para a «classista», o conceito de cultura juvenil aparece associado ao de cultura dominante. Para a corrente «geracional», as culturas juvenis definem-se por relativa oposição à cultura dominante das gerações mais velhas; para a corrente «classista», as culturas juvenis são uma forma de «resistência» à cultura da «classe dominante», quando não mesmo a sua linear expressão. Daqui resulta que, de um ou de outro modo, as culturas aparecem subordinadas a uma rede de «determinismos» que, estruturalmente, se veiculariam entre «cultura dominante» e «subculturas» (PAIS, 1990, p. 160).

Aos sujeitos que possuem essas diversas formas de Capital Cultural incorporados no seu eu, como é o caso dos jovens advindos de uma estrutura familiar e econômica melhor, por consequência, este tende a ter mais sucesso nas suas escolhas, e a possibilidade de vivenciar de fato a Cultural Juvenil.

Com efeito, os estudantes com melhores condições econômicas têm maiores oportunidades de aproveitar as chances abertas pelo mercado de trabalho. Já os jovens de famílias de baixa renda tendem a ficar à margem dos setores mais dinâmicos e modernos do sistema produtivo — por isso, acabam em grande medida sendo excluídos da possibilidade de vivenciar a própria condição juvenil. (CATANI e GILIOLI, 2008, p. 58, 59)

Enquanto no caso dos jovens mais pobres, considera-se que este cenário influencia incisivamente nas oportunidades de contato com os bens culturais e nas formas de expressão destes sujeitos.

No caso dos jovens pobres, não faltam apenas educação, emprego e saúde. Também faltam acesso ao lazer e ao consumo de bens culturais. Estes jovens

muitas vezes acabam forjando suas próprias expressões culturais pelo pouco que podem fazer com os recursos e as oportunidades que têm (CATANI e GIGLIOLI, 2008, p. 68).

Quando as possibilidades de expressão da Cultura Juvenil são reduzidas, os jovens acabam tendo maior propensão para se envolver em conflitos e passam a ser considerados como um problema social. De acordo com Pais (2003), a Cultura Juvenil requer um espaço social próprio, e quando carentes de habitação, emprego e vida afetiva, estes indivíduos acabam envoltos em uma série de conflitos e problemas, mas, além disso, os jovens passam a ser identificados como o próprio problema social, seja nas situações de inserção profissional, na escola, na participação social, etc.

A Cultura Juvenil que se apresenta hoje, especialmente no espaço escolar, traz como um de seus traços principais o reflexo da conturbada relação entre o desemprego e a inserção no mercado de trabalho informal, e a nova forma de organização curricular tem contribuído para ampliar esse problema. Para Pais (2003, p. 54) “É admissível que alguns aspetos das culturas juvenis podem prevalecer ou não segundo os meios sociais e trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem”.

Considera-se, que a cultura juvenil, na verdade, deveria relacionar-se à possibilidade de expressão dos jovens, sem preconceitos de classe, cor, gênero, etc., assim como de modelos impostos. A cultura juvenil é a linguagem, a expressão artística e musical construída pelos jovens, independentemente de sua classe social.

Assim, a Cultura Juvenil como um Capital Cultural, como expressa Bourdieu, seria a possibilidade de a mesma ganhar um relevo e um reconhecimento como fator importante na inserção social. Por este motivo, é relevante que o currículo escolar, assim como as práticas desenvolvidas no ambiente de aprendizagem, compreenda quais são as experiências comuns para estes jovens, o que os une e os separa, assim como entender a maneira como estes se organizam. É fundamental que a escola seja capaz de incorporar tais considerações relativas à Cultura Juvenil, a fim de construir seus projetos de vida de maneira a considerar o que os jovens desejam e não o que a escola deseja para os jovens.

[...] a cultura juvenil tem sido um instrumento de socialização da juventude e possibilidade de apropriação do espaço e mobilidade territorial. Entender as experiências comuns destes jovens e a forma como organizam suas atividades

cotidianas, dentro de um contexto social amplo é o principal caminho para tecer considerações à cerca das manifestações e expressões artísticas e políticas destes jovens (MELO e CASSAB, 2011, p. 121, 122).

Cultura Corporal

A “Cultura Corporal” também é considerada como uma cultura que está dentro do Capital Cultural, especialmente em seu estado incorporado. Isso porque a Cultura Corporal faz parte de um conjunto de ações que ao longo do tempo se tornam parte do indivíduo, influenciando nas atitudes, comportamentos e transformações deste ao longo da vida. Essas características passam a fazer parte do indivíduo principalmente através do seu corpo, e essas possibilidades corporais podem ser consideradas um tipo de Capital Cultural, designado sob a forma de “Capital Corporal”.

O capital cultural em seu estado incorporado, ou seja, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se integrante do indivíduo, pode remeter a temas da cultura corporal e às possibilidades de lucro a partir da incorporação significativa de conteúdos que podem gerar comportamentos, percepções, atitudes e transformações que ficam impressas no corpo. Esse conjunto de potencialidades e possibilidades corporais pode ser considerado um tipo de capital cultural específico denominado capital corporal (JANOWSKI e MEDEIROS, 2018, p. 288).

Segundo a DELIBERAÇÃO CEE Nº 186/2020, a Cultura Corporal “Diz respeito ao rol de conhecimentos que viabiliza a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas” (SÃO PAULO, 2020, p. 113).

Para além disso, quando se fala em Cultura Corporal, acredita-se que a necessidade de refletir sobre tais questões se faz extremamente necessária, especialmente se levar em consideração que as mudanças que transformaram a vida das pessoas com a era digital, passaram a influenciar constantemente para que os jovens tomem por modelo os corpos midiáticos, que por sua vez, estão muito distantes da realidade da maioria. Para Setton (2001, p. 33) “A família, a escola e mais recentemente a mídia, cada uma à sua maneira, imporiam, sem coerção ou consciência, um sistema integrado de padrões de comportamento e representações.”

Isso demonstra que os jovens da contemporaneidade passam a ter cada vez menos noção de sua realidade e de seu futuro e baseiam sua projeção a partir de representações ou modelos que estes imaginam ou desejam ser no futuro.

Essa projeção, baseada em arquétipos desenvolvidos por agências de publicidade e marketing e disseminadas pelas mídias de comunicação em massa, muitas vezes, apresenta-se como o desejo de futuro para a juventude, contribuindo para que, aqueles que não se enquadram aos estereótipos “perfeitos”, desenvolvam algum complexo de inferioridade, e conseqüentemente, isso se torna mais um motivo de frustração na vida destes indivíduos.

Por isso, é fundamental que o espaço escolar seja adequado e propicie com que se desenvolva o diálogo sobre a elevada circulação e consumo desse material em meio as tecnologias de informação, objetivando, sobretudo, a formação de uma consciência crítica a respeito dessa temática.

Assertivamente, tal necessidade é apontada pela DELIBERAÇÃO CEE Nº 186/2020, embora deva-se considerar que a autonomia para a prática deve ser entendida não enquanto um atributo do consumo, mas segundo Camargo (2022, p. 125) “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”.

As práticas pedagógicas desenvolvidas, no que se refere ao impacto sobre o estudante, poderão consolidar não somente a autonomia para a prática, mas também a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana (SÃO PAULO, 2020, p. 114).

Além disso, a necessidade de abordar tais assuntos durante a formação educacional dos jovens também se dá, pelo fato de que estes estão constantemente expostos aos diversos julgamentos em relação à sua aparência física, ao formato corporal, à sua cor, à maneira como este se veste e até mesmo pelo seu modo de ser.

Não há dúvida de que os julgamentos que pretendem aplicar-se a pessoas em seu todo levam em conta não somente a aparência física propriamente dita, que é sempre socialmente marcada (através de índices como corpulência, cor, forma do rosto), mas também o corpo socialmente tratado (com a roupa, os adereços, a cosmética e, principalmente, as maneiras e a conduta) (BOURDIEU, 1998, p. 193).

A escola precisa ser um espaço que propicia a discussão sobre essas várias questões, pois, são assuntos que influenciam diretamente no desenvolvimento dos indivíduos, não somente em seus aspectos físicos, mas também nos aspectos emocionais, sociais e culturais. Neste ponto, o documento aponta que a Cultura Corporal deve estar atrelada:

[...] a temas que permitem ao estudante interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global (SÃO PAULO, 2020, p. 112).

Além de possibilitar com que os estudantes apenas conheçam sobre as manifestações da cultura corporal e do movimento, considera-se importante que o espaço escolar também permita aos jovens realmente vivenciar as diversas possibilidades da Cultura Corporal do movimento, construindo e reconstruindo os significados que estes atribuem às diversas formas de expressão da Cultura Corporal.

Cultura de Massa, Cultura Local e Cultura de Rede

Cultura de Massa

Pensar em “Cultura de Massa”, significa entender que este tipo de cultura tem uma relação direta com os conteúdos produzidos pela indústria cultural, sendo amplamente disseminada na sociedade contemporânea. Esse tipo de cultura, influencia não só os jovens, mas todo o conjunto social. O consumo da Cultura de Massa tem como principal característica e intenção, formar grupos homogêneos tradicionalmente voltados para o consumo de algum bem ou serviço, e também surge como disseminadora de normas, regras e costumes de uma população. Cultura de Massa e autonomia nem sempre andam na mesma via, e em muito se contradizem.

Segundo Setton (2005, p. 25), esse processo de disseminação da Cultura de Massa é proveniente de um mecanismo ideológico e manipulador que infere na produção,

na transformação e no consumo dos bens culturais, e por este motivo, não é considerada a melhor forma de incremento de Capital Cultural.

[...] a dinâmica ideológica e manipuladora da técnica e da mensagem veiculada pela mídia; a indústria cultural como um sistema integrado e coerente de produção de bens espirituais; a perda da autonomia dos produtores e consumidores culturais; e a transformação dos bens culturais em mercadorias, portanto, seu caráter homogeneizado e totalizador (SETTON, 2001, p. 25).

É a partir das disciplinas de Filosofia e humanidades que a Cultura de Massa deve ser trabalhada, privilegiando um olhar crítico para este tipo de “produto” cultural.

A Escola de Frankfurt e os conceitos de indústria cultural, reprodutibilidade técnica e cultura de massa (SÃO PAULO, 2020, p. 234).

A cultura de massa e cultura popular a partir dos pensadores da tradição filosófica (SÃO PAULO, 2020, p. 234).

Notadamente, o conhecimento sobre essas perspectivas é fundamental para que, em sua formação educacional, os jovens possam compreender toda a lógica por trás da indústria cultural de massa, percebendo inclusive que esse tipo de cultura pode servir além de tudo, como um instrumento de dominação.

Setton (2001, p. 27), citando os autores Adorno e Horkheimer, da Escola de Frankfurt, aponta que:

Segundo os autores, a indústria cultural, embora apregoe estar a serviço dos sujeitos, democratizando e disseminando a cultura a todos, funciona, ao contrário, a partir de uma lógica própria. Isto é, seguindo a dinâmica da produção industrial competitiva, necessariamente tem que se adaptar à demanda dos mercados (SETTON, 2001, p. 27).

Além do diálogo produzido a partir desse raciocínio crítico à Cultura de Massa ser extremamente relevante, nos dias atuais, esta se reveste no meio educacional, a partir da ideia de “inovação”, disseminando-se atrelada à tecnologia, como a solução para uma série de problemas educacionais na rede pública de educação do Estado de São Paulo. Nesses moldes, a cultura está:

[...] sujeita aos limites da expansão dos lucros, impõe tanto aos produtores quanto aos consumidores a perda da autonomia da criação. O ponto central da crítica é a denúncia de que as formações sociais modernas se transformam em sociedades administradas pela racionalidade técnica. A tecnologia assume a forma de ideologia, presente em todas os espaços da convivência social, responsável pela crescente submissão dos indivíduos à lógica do mercado (SETTON, 2001, p. 28).

Cultura Local

A “Cultura Local”, segundo Souza (2019), pode ser considerada como um elemento de pertencimento, pois, é através desta, onde são produzidos um conjunto de códigos utilizados como reguladores das condutas individuais e coletivas nos diversos espaços de interação social e coexistência humana. Esse conjunto de códigos podem ter significados éticos, políticos e morais.

Por Cultura Local também pode-se considerar a cultura produzida em determinada região ou localidade, expressando as características e a história dos indivíduos que habitam naquele determinado espaço. Sua relevância, especialmente no ambiente escolar, se dá pelo fato de possibilitar, uma articulação entre cultura e cidadania.

A cultura local como cultura de características regionais e fator de identidades se constitui em uma ideia forte que, traduzida pelo contexto da prática na forma de política curricular, ressignifica o espaço local como lócus da cidadania, dinamizado pela articulação dos saberes cotidianos (SOUZA, 2019, p. 17).

A Cultura Local, é mencionada duas vezes em todo documento analisado. Em uma delas, o documento preconiza a necessidade de possibilitar “[...] a valorização de diferentes aspectos da paisagem e da cultura local” (SÃO PAULO, 2020, p. 287). Em outra menção, o documento coloca como estratégia um intercâmbio da:

[...] conscientização e sustentabilidade das relações sociais, socioculturais e socioambientais voltadas à valorização de aspectos da cultura local e à transformação do indivíduo e da sociedade (SÃO PAULO, 2020, p. 324).

Apesar de ser pouquíssimas vezes citada pelos documentos, a Cultura Local tem importante relevância social, e deve ser um tipo de cultura a ser priorizado para a formação educacional, permitindo o intercâmbio cultural, e ao mesmo tempo, permitindo

com que o jovem traga para dentro da escola e partilhe com os outros um pouco de sua cultura, permitindo-o interagir e socializar diferentes costumes e maneiras de expressão.

Para Hall (2003), a cultura, especificamente a local, pode ser entendida como um conjunto de códigos e sentidos partilhados socialmente, portanto, de linguagens. Desse modo, os códigos, por meio dos quais é produzida a comunicação entre os sujeitos, possibilitam intercâmbios culturais entre pessoas de um mesmo contexto social. De acordo com o autor, a cultura local está relacionada às condições sociais e específicas de determinados grupos e aos espaços onde ocorre algum tipo de interação humana (HALL, 2003 *apud* SOUZA, 2019, p. 30).

Cultura de Rede

Pode-se considerar enquanto “Cultura de Rede”, aquela cultura que deriva dos processos em rede e que está diretamente relacionada com a Cultura Digital presente no currículo. Os processos em rede sempre existiram, mas agora se amplificam por meio da evolução digital, com um movimento de rápidas transformações, mas nem sempre melhorando a forma de pensar de uma sociedade.

Contudo, o que resulta desta evolução é que a cultura da sociedade em rede é largamente estruturada pela troca de mensagens no compósito de hipertexto electrónico criado pelas redes, ligadas tecnologicamente, de modos de comunicação diferentes. Na sociedade em rede, a virtualidade é a refundação da realidade através de novas formas de comunicação socializável (CASTELLS e CARDOSO, 2005, p. 24).

Essa nova forma de comunicar e socializar a cultura da sociedade em rede influencia diretamente nas mudanças sociais mais gerais de comportamento, de expressão da opinião, de transmissão da informação, por isso a relevância de trazer esse assunto à discussão no espaço escolar.

A legislação paulista propõe para que a Cultura de Rede seja trabalhada com os jovens do ensino médio na perspectiva da discussão sobre o uso dos recursos tecnológicos, seus benefícios e malefícios. Entretanto, para realizar tal processo, seria necessário o uso de “ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede” (SÃO PAULO, 2022, p. 154).

A discussão perpassa pelos benefícios e malefícios da utilização dos diferentes recursos tecnológicos presentes na atualidade (aulas por aplicativos ou pela TV,

entre outros), apropriando-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede, considerando como são apresentados nos meios científicos e midiáticos (SÃO PAULO, 2020, p. 115).

Apesar de não ficar clara a forma como serão selecionadas e distribuídas tais ferramentas para a rede estadual, considera-se fundamental que a escola possa propiciar ao menos o diálogo sobre as diversas questões que perpassam pela Cultura de Rede, e que seja possível promover o desenvolvimento do olhar crítico dos jovens, pois, são os que mais estão conectados ao mundo digital, influenciando e sendo influenciados por ele.

Tipos de cultura relegadas no Currículo Paulista – Ensino Médio

Ao todo, sete tipos diferentes de “Cultura” foram apontadas ao menos uma vez na DELIBERAÇÃO CEE Nº 186/2020. Dentre elas estão a “Cultura Audiovisual”, a “Cultura Científica”, a “Cultura Material e Imaterial”, a “Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena”, a “Cultura de Origem”, a “Cultura Brasileira” e pôr fim a “Cultura de Debates”.

Essas culturas são consideradas relegadas pelo currículo pelo fato de serem muito pouco citadas no documento, portanto, pouco valorizadas para a formação educacional no ensino médio paulista.

De antemão, é possível observar que, as culturas Brasileira, Africana e Indígena, embora extremamente relevantes devido ao contexto histórico-cultural do Brasil, são consideradas menos importantes para a aprendizagem dos jovens, pois são mencionadas apenas uma vez no documento todo.

Do ponto de vista deste estudo, o contato com esse tipo de cultura é relevante, na medida em que permite aos jovens se conectar e entender o passado, a história e as mudanças que decorrem com o tempo sobre essas formas de cultura e seus povos, suas significações e influência nos diversos espaços sociais.

Sobre a “Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena”, o documento aponta para a:

[...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afrobrasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004) [...] (BRASIL, 2018, p. 19 *apud* SÃO PAULO, 2020, p. 224).

Em relação à “Cultura Brasileira”, o documento apresenta brevemente a necessidade de [...] aprendizagens sobre valores humanos, simbólicos e criativos, o valor patrimonial da cultura brasileira e sua dimensão histórica, social, artística e ambiental [...] (SÃO PAULO, 2020, p. 281).

A “Cultura Científica” é mencionada pelo documento tendo como objetivo aproximar os estudantes da investigação científica e tecnológica, mas apenas da perspectiva da exploração dos modos de pensar e falar sobre a cultura científica, abrangendo muito pouco sobre tal questão, e não preconiza ações práticas de real inserção nessa cultura.

O objetivo é aproximar o estudante da **investigação científica e tecnológica** para o enfrentamento dos desafios cotidianos, na direção de uma educação integral, explorando diferentes modos de pensar e falar sobre a cultura científica, presente na diversidade sociocultural de cada estudante, promovendo a aprendizagem em diversos contextos históricos, sociais e étnicos (SÃO PAULO, 2020, p. 190).

A “Cultura Audiovisual” apontada pela legislação, é algo a ser trabalhado a partir da “Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos e de atos de linguagem diversos, em especial, da cultura audiovisual (SÃO PAULO, 2020, p. 129).

No caso da “Cultura Material e Imaterial”, apesar de pouco citada, propõe de maneira interessante, que esta deverá ser trabalhada objetivando:

Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço (SÃO PAULO, 2020, p. 229, 230).

Em relação à “Cultura de Origem”, a legislação preconiza o uso de metodologias e estratégias diversas voltadas ao trabalho com os diferentes grupos de alunos e sua cultura de origem, assim como da sua comunidade, embora não descreva quais são essas metodologias e estratégias.

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (SÃO PAULO, 2020, p. 7).

Já a “Cultura de Debates” deverá ser desenvolvida por meio da unidade temática Tecnologia e Linguagem Científica, a qual:

[...] reúne os seguintes objetos do conhecimento: investigação científica; seleção, elaboração e comunicação de dados e informações científicas; tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) aplicadas à química; cultura de debates e argumentação científica; [...] (SÃO PAULO, 2020, p. 198).

Depreende-se, portanto, que as diferentes culturas são apresentadas pela legislação de forma hierarquizada, demonstrando que a cultura prioritária a ser trabalhada pelo currículo na formação dos jovens do ensino médio paulista, a Cultura Digital, está mais atrelada ao desenvolvimento de habilidades e competências do que promove o incremento de capital cultural na formação dos estudantes.

Pode-se considerar que, a Cultura Digital está de certa forma, vinculada a Cultura de Massa, a Cultura de Rede e a Cultura Audiovisual.

Os tipos de cultura considerados mais incisivos ao incremento de capital cultural na formação educacional dos jovens são a Cultura Juvenil, a Cultura Corporal, a Cultura Científica, a Cultura Material e Imaterial e a Cultura de Debate.

Já os tipos de cultura considerados mais regionais e característicos de determinadas regiões e comunidades podem ser representados através da Cultura Brasileira, da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, da Cultura Local e da Cultura de Origem.

Esse raciocínio na pauta cultural do Currículo Paulista para o Ensino Médio corrobora para que haja um aumento das desigualdades sociais, pois, limita as ações e as possibilidades dos indivíduos conforme o montante de Capital Cultural que cada um possui, influenciando para que, aqueles menos dotados de Capital Cultural, conseqüentemente tenham mais chances de fracassarem, seja em sua vida escolar ou profissional.

[...] o sistema escolar, ao invés de oferecer acesso democrático ao capital cultural a redefinir as oportunidades de vida de seus alunos, tão só reforça – legitimando-as – distinções sociais já existentes. Convertendo as desigualdades sociais em desníveis de aprendizado, porém, agem brutalmente contra os mais desfavorecidos no acúmulo de capital, limitando-os ao pleno aproveitamento de

suas próprias potencialidades. Cobra-se do aluno pobre a mesma prontidão do filho das classes abastadas, submetendo ambos às mesmas regras e códigos. O provável fracasso de um é, assim, “esperado”, mas a culpa recai inversamente à vítima nesta situação (MARTELETO, 2017, p. 313).

Reconsiderando as bases que sustentam a teoria proposta por Bourdieu sobre a cultura e a educação, as possibilidades de sucesso ou não que decorrem da formação escolar englobam um conjunto de fatores apontados pelo autor como o habitus, o espaço social e o campo, e os diferentes tipos de capital.

O habitus que o indivíduo possui, se refere às condições que este foi socializado e que contribuem para definir o lugar ou posição que ocupa ou poderá ocupar no espaço social.

O espaço e o campo são objetos de análise para Bourdieu (1983) *apud* Nogueira e Nogueira (2009, p.31), pois, os lugares e posições ocupados no espaço social e, conseqüentemente, os benefícios por estes proporcionados, são considerados como o resultado de lutas dentro dos diferentes campos, e que tem por intenção, transformar esse campo, “[...] no qual determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado”.

Portanto, já que cada espaço e posição representam diferentes possibilidades e condições de consumo dos bens produzidos pela humanidade, os agentes sociais involuntariamente, acabam sendo levados a lutar por melhores condições de vida. As melhores condições de vida, que permitem o acesso ao conjunto de bens de valor material e imaterial, pertencem àqueles que ocupam as melhores posições na hierarquia social.

A capacidade de dominar o espaço nesses campos e tornar possível ascender-se à melhores posições depende do capital, ou mesmo, do conjunto de capitais que cada indivíduo possui. Para o autor, o capital e a posse dos diferentes tipos de capital é o que determina a posição, o poder, e logo, as oportunidades que os indivíduos têm dentro dos campos e do espaço físico e social, assim como, suas chances de sucesso dentro do sistema escolar.

Já que a posição que o indivíduo ocupa em uma sociedade dividida em classes, se deve ao conjunto dos capitais que este efetivamente possui, a escola apresenta uma

dualidade que lhe é inerente, devido à maneira sobre como a sociedade se organiza na qual a escola está inserida.

Os motivos dessa dicotomia existente no campo educacional de diversos países, foram estudados por autores de diferentes áreas do conhecimento, que discutem os motivos pelos quais os estudantes tinham fracasso ou sucesso em seu percurso escolar, e muito tem a ver com os atributos que os estudantes possuem quando entram no sistema escolar, de valor não só econômico, mas inclusive cultural e social, e como a escola pode ser um caminho para agregar tais valores, ou contribui mais precisamente, segundo Bourdieu, para ampliar as desigualdades entre os que possuem e os que não possuem tais atributos quando inseridos no sistema escolar.

Por um lado, conforme Bourdieu aponta, a escola, enquanto parte de uma sociedade desigual, se torna um instrumento de legitimação ideológica, contribuindo para perpetuar as desigualdades sociais. Para o autor, isso se deve ao fato de a escola receber indivíduos com diferentes níveis de capitais, e ao não reconhecer essa condição, coloca-os em condições de igualdade, assim que estes adentram ao sistema escolar.

No decorrer desse processo, a ideologia meritocrática pressupõe que cabe apenas ao indivíduo e à sua força de vontade e persistência, adquirir as condições necessárias para inserir-se e ascender socialmente, como se os fatores externos ao indivíduo não tivessem influência sobre suas ações e chances de inserir-se socialmente.

Por outro lado, a escola, que também se encontra no espaço social, acaba tendo um papel importante nesse jogo de forças, pois, é a instituição socialmente legitimada com o potencial de promover aos estudantes as condições para que estes possam ampliar os diferentes tipos de capital, especialmente o cultural.

Como a sociedade brasileira é orientada pela lógica capitalista, o capital econômico, dentro desse modelo, acaba tendo maior valor em relação aos outros tipos de capital. Todavia, a posse das outras formas de capital também contribui para que estas se convertam em capital econômico.

Portanto, o indivíduo que amplia seu conhecimento cultural, assim como, sua rede de relações sociais, provavelmente, terá mais chances de melhorar sua situação econômica, e, conseqüentemente, inserir-se socialmente e melhorar suas condições de vida.

Fundamentalmente, o Estado é um agente que também contribui para definir a distribuição social e a distribuição das diferentes categorias sociais no espaço, repercutindo na ação que se exerce sobre o mercado de trabalho e sobre o mercado escolar (BOURDIEU, 2012).

Tendo isso em vista, os processos que contribuem para acentuar o fracasso escolar, indubitavelmente estão relacionados à ausência de políticas públicas que possibilitem a expressão cultural nos espaços escolares. Conforme aponta Bourdieu (2012), na realidade:

[...] a Escola está produzindo cada vez mais indivíduos que padecem de mal-estar crônico instituído, instituído pela experiência, mais ou menos completamente reprimida, do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a sustentar frente a si mesmos e aos outros como um blefe permanente, uma imagem de si duramente arranhada ou mutilada (BOURDIEU, 2012, p. 484).

7. CONCLUSÕES

A pesquisa “Projeto de vida e capital cultural: o ensino médio no estado de São Paulo”, buscou analisar, à luz da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, se o proposto para o módulo “Projeto de Vida” da rede estadual paulista, contribui para a inserção social e profissional dos jovens do ensino médio.

Em um primeiro momento, recorreu-se ao levantamento bibliográfico para embasamento e fundamentação teórica da pesquisa. Na sequência, foi realizada a análise documental da legislação educacional paulista, percorrendo sobre todo o processo de mudanças e estruturação curricular para esta etapa do ensino, culminando no Novo Currículo Paulista, onde o módulo “Projeto de Vida” se insere.

A partir disso, buscou-se analisar e discutir a finalidade da proposta do módulo “Projeto de Vida”, enquanto responsabilidade dos estudantes, adaptação ao novo mercado de trabalho e empreendedorismo como solução para o desemprego.

Posteriormente, a pesquisa direcionou-se a identificar a relação entre as habilidades e competências propostas pelo material da Seduc para o módulo “Projeto de Vida”, com àquelas dispostas no Novo Currículo Paulista para o Ensino Médio, buscando refletir sobre as intencionalidades que este novo arranjo estabelece na formação educacional da juventude.

O estudo também buscou analisar as questões propostas nos objetivos específicos 1 e 2, a partir do conceito de Capital Cultural de Pierre Bourdieu.

Os resultados foram confeccionados utilizando o instrumento de Análise de Conteúdo na sistematização dos dados, relativo aos documentos: Deliberação CEE N° 175/2019; Resolução, de 14-1-2020; Deliberação CEE 186/2020.

A partir de análise semântica dos termos contidos nestes três documentos, elaborou-se, portanto, três categorias de análise: “Projeto de Vida” enquanto responsabilidade dos estudantes, adaptação ao novo mercado de trabalho e empreendedorismo como solução para o desemprego”. “Habilidades e competências socioemocionais e o Projeto de Vida”. E a última categoria traz uma discussão a respeito do “Capital Cultural e a Cultura no Currículo Paulista para o Ensino Médio”.

Deste processo, percebeu-se que, as mudanças adotadas na nova configuração do currículo no estado de São Paulo, dão apenas seguimento às propostas da esfera federal, que atendem a um movimento de flexibilização do currículo que se iniciou na década de 90, e neste bojo, a elaboração e construção das propostas educacionais passam a atender de forma mais incisiva os interesses privados, como uma maneira de suprir as “demandas de produção do século XXI”, baseando a aprendizagem a partir de habilidades e competências.

Tomando por base que a aprendizagem de habilidades e competências, especialmente as competências socioemocionais, ganham espaço nessa nova configuração curricular, esse novo modelo de aprendizagem é efetivado com a promulgação da Lei 13.415/2017 do Novo Ensino Médio, e consolidado no estado de São Paulo através do Currículo Paulista.

Nessa nova configuração do currículo, alguns componentes ou áreas do conhecimento ganham mais espaço, enquanto outras (como história, geografia, filosofia, etc.) perdem espaço, criando uma hierarquia dos conteúdos mais ou menos importantes em relação às novas demandas do trabalho.

Essa nova roupagem da educação, busca o desenvolvimento de um indivíduo autônomo, que seja protagonista de sua própria aprendizagem e de suas escolhas para o futuro, a partir da inculcação de habilidades socioemocionais, que intencionam torná-lo competente para lidar tanto com suas realizações quanto com suas frustrações, e sobretudo, devendo estar motivado a “empreender” quando encontrar obstáculos para inserir-se no mercado de trabalho.

A escola passa a ser coadjuvante no processo de formação educacional, visto que, assume a posição de agente desenvolvedor de capacidades e competências técnicas destinadas à preparação para o mercado de trabalho, deixando de lado questões de extrema relevância para a formação da juventude, como no caso dos aspectos culturais.

Constata-se que o módulo “Projeto de Vida”, configura-se, portanto, enquanto um componente curricular que tem suas intencionalidades direcionadas a favor de um condicionamento cognitivo, físico e emocional do indivíduo para se adaptar às demandas do século XXI, ou seja, à instabilidade, à flexibilidade de funções, à imprevisibilidade, sobretudo, de maneira dócil e conformada.

A cultura, neste modelo, não agrega elementos que permitam ao jovem desenvolver-se e expressar-se integralmente, mas direcionam a formação deste indivíduo a prepará-lo para ser competente quando precisar se adaptar às imprevisibilidades do mercado de trabalho e para assumir a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso decorrente de suas ações. Isso compete para que o “Projeto de Vida” seja considerado um instrumento de legitimação das desigualdades.

Na legislação analisada, é proposta uma nova educação para o jovem do ensino médio paulista, que se consolida pautada sob a flexibilização e diversificação, como o melhor caminho para a formação dos jovens, mas, sem dar nenhuma garantia de que com o incremento das competências propostas, este indivíduo irá de fato, ocupar uma vaga no mercado de trabalho ou seguir uma carreira acadêmica, mas ao menos, ele deve estar preparado para ser resiliente até que lhe apareça alguma oportunidade que o permita melhorar sua condição de vida e inserir-se no mercado de trabalho.

Especialmente no caso do Brasil, onde há uma fragilização das relações trabalhistas, os jovens acabam coagidos a buscar uma oportunidade no mercado de trabalho informal, ou em situação de precariedade, contribuindo para marginalizar ainda mais àqueles advindos de contextos mais carentes.

Foi possível identificar nos discursos presentes nos documentos analisados, que esses atribuem uma série de variáveis possíveis para trabalhar o “Projeto de Vida” com os jovens das escolas de ensino médio, denotando ao módulo extrema relevância somente no desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais como bastantes para uma educação integral.

O módulo se respalda sob a prerrogativa da “educação integral”, embora, em grande parte, as intencionalidades presentes no “Projeto de Vida”, se direcionam mais ao condicionamento social e emocional do estudante, do que se guiam para dar condições aos jovens desenvolverem-se de uma forma realmente integral, assim como promulga a legislação.

A forma com que o componente foi elaborado, o torna, um condutor do desenvolvimento de habilidades e competências comumente necessárias ao ambiente empresarial, enquanto, para pensar sobre e poder projetar seu futuro, o jovem precisa ser educado em um ambiente que lhe dê condições e espaços para seu desenvolvimento

nos diversos aspectos da formação humana, e não apenas o desenvolvimento de habilidades e competências.

Entender a educação apenas como um meio de aquisição de habilidades e competências (não que estas não sejam importantes), exime do sujeito as possibilidades de estes articularem conhecimentos, valores e ideais que tenham em vista a formação integral, consciente e cidadã, onde a cultura, a criticidade, a criatividade e a espontaneidade também façam parte da educação destes sujeitos, e não apenas condicioná-los a um processo de reprodução e manutenção de uma educação do conformismo e determinismo.

Os benefícios da pesquisa permitiram indicar alguns dos elementos que permeiam na relação que se estabelece entre a educação e a juventude, e refletir sobre os diferentes condicionantes que influenciam tanto nas novas formas de organização da educação institucionalizada, quanto no novo perfil do jovem que se forma.

O fato de “desenvolver habilidades que permitam ao estudante ter uma visão ampla do mundo para saber agir em diversas situações e tomar decisões em sua vida escolar, profissional e pessoal”, não garante que seja possível com que o estudante de fato escolha o que quer para seu futuro, já que, a dinâmica social, o espaço que este indivíduo ocupa e a posse do conjunto de capitais que possui, são fatores importantes que influenciam em sua condição de escolha presente e futura.

Sobretudo, o Estado, o qual deveria ser o garantidor dos direitos de formação e de uma vida digna, a partir da nova legislação, se esquivava de sua responsabilidade, e cada vez mais, atrelado à onda neoliberal, reduz os investimentos em educação, em ciência, em cultura, e, por consequência, reduz a possibilidade de o jovem pobre inserir-se socialmente, destinando-o a um permanente processo de exclusão.

Foi possível observar através dos documentos, que a formação educacional dos estudantes do ensino médio adquiriu uma nova aparência, ou seja, o currículo incluiu novas intencionalidades para a educação do jovem que está prestes a se formar e conseqüentemente, precisará decidir sobre seu futuro, especialmente em relação ao ingresso no mercado de trabalho.

O módulo “Projeto de Vida”, componente central e articulador desse novo arranjo curricular apresenta uma diversidade de objetivos que buscam situar e orientar os alunos

a estarem no centro do processo educativo, imputando-lhes a responsabilidade sobre a própria aprendizagem e, conseqüentemente, sobre seu futuro.

Ao discutir sobre o “Projeto de Vida” enquanto responsabilidade e protagonismo dos estudantes, fica claro que é o estudante que deve “assumir suas responsabilidades e escolhas”, e, portanto, seu sucesso ou fracasso, depende, do quão bem o estudante desenvolveu suas habilidades e competências.

Isso contribui para criar um sentimento de autculpa e de autoresponsabilização nos jovens, obrigados a conformarem-se pela não realização de suas projeções, pela não inserção no mercado de trabalho, e em alguns casos, pela marginalização da qual não conseguiu escapar.

O estudante do “Projeto de Vida”, se torna seu próprio empreendedor ou sua própria empresa, que a partir de seus próprios esforços, adquire a capacidade de sobreviver, não de acordo com seus projetos de futuro, mas a partir daquilo que é possível.

Desconsidera-se que empreender não exige somente um conjunto de capacidades para “superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais”, mas necessita principalmente de recursos físicos, materiais, organizacionais e principalmente econômicos, distanciando dos jovens mais pobres qualquer possibilidade de empreender de fato. O Novo Currículo Paulista coloca sobre os ombros dos jovens a incumbência por encontrar soluções para aquilo que muitas vezes está além de suas possibilidades concretas.

A cultura é apontada como um desses conhecimentos que perdem espaço no novo currículo, e as formas de cultura apontadas pela legislação educacional de São Paulo como relevantes para a formação dos estudantes do ensino médio, dão significado às intencionalidades que os novos arranjos curriculares pretendem em relação aos meios de socializar esses conhecimentos.

Vale lembrar que a cultura, para além de uma prática constituinte das relações históricas e sociais, pode ser considerada um instrumento de construção do mundo e materializa-se através da arte, da ciência, dos costumes etc. Em contrapartida, a cultura também influencia na distinção social, podendo tornar-se elemento propulsor da luta

entre os sujeitos nos diferentes campos, como uma estrutura simbólica de legitimação de costumes, hábitos, valores e crenças.

A partir da análise de conteúdo, percebeu-se que as diferentes culturas apresentadas pela legislação, obedecem a uma lógica hierarquizada, com evidente destaque para a Cultura Digital. As principais culturas subsequentes apontadas nos documentos são, a Cultura Juvenil e a Cultura Corporal.

Foi possível identificar que a Cultura Digital proposta na legislação não está voltada para a aquisição de cultura em si, mas sim, para a aquisição de habilidades técnicas e competências socioemocionais de fácil aplicação direcionadas ao mercado de trabalho, e, portanto, não tem como foco central o incremento das formas de Capital Cultural na formação dos estudantes. Sobretudo, se as ferramentas necessárias de acesso à Cultura Digital ficam somente no papel e nas propostas dos documentos.

De acordo com a literatura apresentada, denota-se que, para o Capital Digital se transformar em Capital Cultural, é necessário que as instituições de ensino estejam preparadas com recursos físicos materiais e não materiais adequados ao trabalho com as tecnologias, assim como possuir os dispositivos digitais para que as atividades propostas ocorram. É necessário advertir que Capital Digital não se refere somente aos conteúdos tecnicistas, tornando-se fundamental que tais conteúdos sejam tratados a partir de uma reflexão acerca das tecnologias e suas influências sociais e culturais.

A Cultura Juvenil como um Capital Cultural, como expressa Bourdieu, seria a possibilidade de a mesma ganhar um relevo e um reconhecimento como fator importante na inserção social.

A noção de “Juventude” apresentada na DELIBERALÇÃO CEE Nº 186/2020 está representada por diversas perspectivas, trazendo uma noção abrangente do que vem a ser a juventude, mas embora o documento traga todas essas visões adequadas sobre esse conceito, o *modus operandi* dos sistemas escolares tendem a reduzir toda essa diversidade que acompanha a juventude, limitando suas expressões no espaço escolar e por fim, transformando os jovens em um amontoado de pessoas preparadas para serem protagonistas do próprio futuro e a utilizar o empreendedorismo como forma de sobrevivência.

Falar da juventude e relacioná-la aos dias atuais, permite perceber que a legislação também deixa transpor, talvez a maior de suas intencionalidades para com a formação dos jovens, que é a preparação destes para o autoajuste às necessidades do mercado, considerando inclusive o mercado informal, quando expressa no excerto que a formação dos jovens deve conduzir a “Inserção da juventude no atual mercado de trabalho, que se abre em múltiplas identidades: vínculos informais, terceirização, empreendedorismo e polifuncionalidade” (SÃO PAULO, 2020, p. 242), corroborando mais uma vez para atribuir somente aos jovens e agora às suas “múltiplas identidades”, o encargo de suas escolhas, e não traz à discussão questões mais importantes, como o avanço da desregulamentação estatal e a redução dos direitos, assim como, a reflexão sobre a influência disso na vida das pessoas.

A Cultura Juvenil que se apresenta hoje, especialmente no espaço escolar, traz como um de seus traços principais o reflexo da conturbada relação entre o desemprego e a inserção no mercado de trabalho informal, e a nova forma de organização curricular tem contribuído para ampliar esse problema.

Deixa-se de lado no ambiente escolar, as experiências comuns para estes jovens, o que os unem e os separam, assim como a escola falha em compreender a maneira como estes se organizam. É fundamental que a escola seja capaz de incorporar tais considerações relativas à Cultura Juvenil, a fim de construir seus projetos de vida de maneira a considerar o que os jovens desejam e não o que a escola deseja para os jovens.

A “Cultura Corporal” também é considerada como uma cultura que está dentro do Capital Cultural, especialmente em seu estado incorporado. Isso porque a Cultura Corporal faz parte de um conjunto de ações que ao longo do tempo se tornam parte do indivíduo, influenciando nas atitudes, comportamentos e transformações deste ao longo da vida.

Para além disso, quando se fala em Cultura Corporal, acredita-se que a necessidade de refletir sobre tais questões se faz extremamente necessária, especialmente se levar em consideração que as mudanças que transformaram a vida das pessoas com a era digital, passaram a influenciar constantemente para que os jovens

tomem por modelo os corpos midiáticos, que por sua vez, estão muito distantes da realidade da maioria.

Já que essa projeção, baseada em arquétipos desenvolvidos por agências de publicidade e marketing e disseminadas pelas mídias de comunicação em massa, muitas vezes, apresenta-se como o desejo de futuro para a juventude, contribuindo para que, aqueles que não se enquadram aos estereótipos “perfeitos”, desenvolvam algum complexo de inferioridade, conseqüentemente, isso se torna mais um motivo de frustração na vida desses indivíduos.

Por isso, é fundamental que o espaço escolar seja adequado e propicie com que se desenvolva o diálogo sobre a incidência desse tipo de consumo, objetivando sobretudo, a formação de uma consciência crítica a respeito dessa temática.

Além disso, considera-se importante que o espaço escolar permita aos jovens realmente vivenciar as diversas possibilidades da Cultura Corporal do movimento, construindo e reconstruindo os significados que estes atribuem às diversas formas de expressão da Cultura Corporal, sem controlar, limitar ou determinar suas ações e seus corpos.

No panorama geral sobre a cultura presente no currículo, considera-se que, mesmo quando a legislação oportuniza o trabalho com componentes relacionados à cultura, ao mesmo tempo, os elementos propostos estão diretamente ligados à aprendizagem ou ao desenvolvimento de alguma competência relacionada ao saber “ser” ou “saber fazer”, reduzindo o contexto de incremento cultural, que deveria permitir as diversas possibilidades de expressão, de reflexão, de diálogo, de sentimentos e sensações, de construção identitária, à simples aquisição de competências e comportamentos delimitados.

Incutir a aquisição de habilidades e competências como bastantes para a formação educacional e cultural da juventude, podem ser vistas como um falso incremento de capital cultural, pois, vão em direção contrária do que se considera como necessário para que os jovens possam desenvolver-se integralmente, também nas concepções cognitiva, física, cultural, e social, em sua diversidade e multidimensionalidade.

Para que o módulo “Projeto de Vida” possa contribuir efetivamente para ampliar o conjunto de capitais que um indivíduo possui, é preciso dar ao estudante os incrementos

necessários para que este possa considerar a concretização de seu projeto de vida, que deve se dar através da socialização, da formação educacional composta pelo conjunto do conhecimento elaborado, e, sobretudo, pelo incremento cultural em sua formação, através dos espaços e tempos destinados ao contato com a arte, música, literatura, cinema, dança, pintura, etc.

É possível concluir que, de certa maneira, a teoria de Bourdieu sobre a instituição escolar enquanto um aparelho de manutenção e reprodução das desigualdades sociais se confirma, pois, ao passo que o estudante da escola pública recebe uma educação direcionada ao desenvolvimento de habilidades e competências que visam seu enquadramento às necessidades das organizações contemporâneas, suas possibilidades de ampliação de Capital Cultural acabam reduzidas.

Com relação às limitações e dificuldades da presente pesquisa, a principal delas é que, esta foi desenvolvida, em grande parte do tempo, durante o período da pandemia Covid-19, portanto, algumas atividades tradicionais das pesquisas qualitativas, como a entrevista e a visita de campo, tiveram que ser reconsideradas.

Encontros presenciais já não eram mais possíveis e em um cenário de dúvidas e incertezas, uma série de transformações, improvisos e adaptações foram necessárias para que a pesquisa continuasse sendo possível, optando-se por realizá-la através do levantamento bibliográfico e por meio da análise documental. Esclarecer as limitações da presente pesquisa se faz importante na medida que os conteúdos, informações e conhecimentos construídos não sejam tomados por uma interpretação superficial.

Sabe-se que, durante período de isolamento social, os estudantes foram instruídos por meio de atividades remotas, embora, não seja objetivo deste estudo classificar o nível de relevância e efetividade das atividades propostas neste período, para a formação do jovem.

Resta saber se:

Podemos assim admitir que são competentes tecnicamente os que são socialmente designados como competentes e que basta designar alguém como competente para lhe impor uma propensão a adquirir a competência técnica que funda em contrapartida a sua competência social. Esta hipótese vale também para dar conta dos efeitos do capital escolar. Aqui tenho de operar um desvio. Observa-se em todos os inquéritos uma correlação muito forte entre o capital escolar medido pelos títulos escolares, e competências em domínios que o

sistema escolar não ensina em absoluto, ou que finge ensinar, como a música, a história da arte, etc. Não se pode recorrer à explicação directa pela inculcação (BOURDIEU, 2003, p. 252).

Como proposição para futuros estudos acerca desta temática, considera-se relevante compreender a visão que os próprios jovens criam acerca do Novo Currículo Paulista e em especial, do módulo “Projeto de Vida”. É importante entender como tem sido para eles o processo de elaboração desse projeto, de que forma estes enxergam o suporte dado pela escola e pelo Estado, e inclusive, a quem os jovens atribuem a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, seja na vida acadêmica ou na inserção no mercado de trabalho.

Espera-se que o trabalho tenha contribuído de alguma maneira para o entendimento da posição dos diversos agentes sociais e suas lutas na construção de uma educação mais justa, assim como, para eximir do jovem a responsabilidade sobre diversos fatores envolvidos em seu processo educacional, e que nem sempre dependem deste para almejar a possibilidade de transformar seu futuro.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ALVES, M. A. D. S. **Juventudes e ensino médio: transições, trajetórias e projetos de futuro**. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2016.
- ARANTES, A. V. et al. Projetos de vida, juventude e educação moral. **International Studies on Law and Education**, Porto, 2016.
- BALDI, V. A.; FASSINI, E. Reforma do Ensino Médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei nº 13.415/17 por meio da revisão de literatura. **Biblioteca Digital da Univates (BDU)**, Lajeado, 2017. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1868/1/2017VolneiAndreBald.pdf>>. Acesso em: 02 set 2022.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4ª. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BASTOS, R. **Capitalismo e crise: O Banco Mundial e a educação na periferia capitalista**. Curitiba: Prismas, 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, K. S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de João Maria Alvarez; Bahia Sara Santos e Mourinho Telmo Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONAMINO, A.; ALVES, ; FRANCO,. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 15, Julho 2010.
- BOUDON, R. et al. **Dicionário de Sociologia**. Tradução de Antônio J. Pinto Ribeiro. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- BOUDON, R. et al. **Dicionário de Sociologia**. 1ª. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- BOURDIEU, P. The Forms of Capital. In: RICHARDSON, J. **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. Westport, CT: Greenwood, 1986. Disponível em: <<http://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf>>. Acesso em: 25 Outubro 2020.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003. Disponível em:
<https://monoskop.org/images/e/e8/Bourdieu_Pierre_Quest%C3%B5es_de_Sociologia_2003.pdf>. Acesso em: 23 Abril 2021.

BOURDIEU, P. **Os Usos Sociais da Ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Unesp, 2004.

BOURDIEU, P. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 11ª. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P.; ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**: Sociologia. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 Março 2020.

BRASIL. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador**, Brasília, 9 Outubro 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3911-portaria971deinstituicao-ensinomedioinovador&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 Maio 2021.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador**. Ministério da Educação. Brasília. 2009.

BRASIL. Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**, Brasília, 27 Janeiro 2010. Disponível em:
<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 2021 Maio 06.

BRASIL. LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das**

políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE., Brasília, 05 Agosto 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 23 Abril 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular BNCC, Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 27 Abril 2020.

BRASIL. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Portaria nº 1.432 de 28/12/2018**, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 25 Abril 2022.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio DCNEM**, Brasília, 22 Novembro 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 Junho 2020.

BRASIL, M. D. E.-. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.**, Brasília, 24 Abril 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 06 Maio 2021.

CAMARGO, E. D. **Identidades Autônomas ou Identidades Subservientes: um estudo sobre projeto de vida em escolas de ensino médio.** Dissertação (Dissertação em educação) - Unesp. Rio Claro. 2022.

CASAGRANDE, A. L.; ADAM, J. M. **Gestão Pública da Educação Paulista: a carreira docente e o novo ensino médio.** Curitiba: CRV, 2017.

CASSAB, C. et al. Representações na mídia da juventude e a produção do medo: experiência em uma cidade média brasileira. **Finisterra**, Juíz de Fora, abr 2016. Acesso em: 16 Abril 2020.

CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a "desfiliação". **Caderno CRH**, Salvador, dezembro 1997.

CASTELLS, ; CARDOSO,. **A Sociedade em Rede: do conhecimento à acção política.** Belém: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005. Disponível em: <<http://labds.eci.ufmg.br:8080/bitstream/123456789/62/1/CASTELLS%3B%20CARDOS%20Sociedade%20em%20rede.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2022.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. D. S. P. **Culturas Juvenis: múltiplos olhares.** São Paulo: Unesp, 2008.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. D. **Educação Superior no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, 2007.

CAVALIERE, A. M.; MAURÍCIO, L. V. A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. **Educação em questão**, Natal, v. 42, 2012.

CERULLO, G. **Escola Comunidade e o "Capital Social": a influência da dimensão do capital social sobre os índices de evasão escolar e reprovação**. Dissertação (Dissertação em Sociologia da Educação). São Paulo. 2006.

COELHO, L. M. C. D. C. Histórias(s) da Educação Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>>. Acesso em: 27 Abril 2022.

COIMBRA, C.; NASCIMENTO, M. L. Jovens Pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P.; LULIANELLI, J. **Jovens em Tempo Real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COLEMAN, J. **Equality of Educational Opportunity**. Washington: Office of Education, 1966. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

COLEMAN, J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital. **The American Journal of Sociology**, Chicago, v. 94, 1988. Disponível em: <<http://humana.social/wp-content/uploads/2017/01/Coleman-1988.pdf>>. Acesso em: 26 Agosto 2020.

COLEMAN, J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital. **American Journal of Sociology**, 94, 1988. Disponível em: <<https://faculty.washington.edu/matsueda/courses/587/readings/Coleman%201988.pdf>>. Acesso em: 16 Julho 2021.

CORTONI, I.; PEROVIC, J. Análise sociológica do capital digital dos professores montenegrinos. **Comunicação e Sociedade**, Braga, 37, 2020. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/cs/2700>>. Acesso em: 24 out. 2022.

CUNHA, M. A. D. A. O conceito de "capital cultural" em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, 25, 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 25 ago 2022.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, p. 168 - 200, set. 2002.

DAMON, ; MENON, ; BRONK,. The Development of Purpose During Adolescence. **Applied Developmental Science**, v. 7, 2003. ISSN 3.

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

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2021.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, 2004.

DUBET, F. Os limites da igualdade de oportunidade. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, 2012.

DUTRA, P. F. D. V. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma relidade no ensino médio**. Dissertação (Dissertação em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - UFJF. Juiz de Fora. 2013.

ENQUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENQUITA, M. F. O Discurso da Qualidade e a Qualidade do Discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. D. **Neoliberalismo Qualidade Total e Educação**. 3ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1994. Cap. 3.

EVANGELISTA, S. R. **Programa Ensino Integral na Rede Pública do Estado de São Paulo: um projeto societário multifacetado?** Dissertação (dissertação de mestrado em Educação). Campinas. 2021.

FAVACHO, A. V. **A Empresa na Escola: o projeto de vida no programa de ensino integral do estado de São Paulo e a formação do estudante do ensino médio**. Dissertação (dissertação de Mestrado em Educação) - Unicamp. Campinas. 2020.

FLEURY, M. T. ; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. **RAC, Edição Especial**, Maringá, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 26 Maio 2022.

FREITAS, L. C. D. A Internalização da Exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, 2002.

FREITAS, L. C. D. Eliminação Adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, out 2007.

FREITAS, L. C. D. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2014.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>>.

Acesso em: 11 set 2022.

FREITAS, L. C. D. Três Teses Sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 36, 2016.

FREITAS, L. C. D. Uberização, OCDE e habilidades socioemocionais. **Avaliação educacional - Blog do Freitas**, 20 dez 2016. Disponível em:

<<https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/20/uberizacao-ocde-e-habilidades-socioemocionais/>>. Acesso em: 12 set 2022.

FREITAS, L. C. D. Stiglitz e a farsa da meritocracia. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, 01 ago 2022. Disponível em:

<<https://avaliacaoeducacional.com/2022/08/01/stiglitz-e-a-farsa-da-meritocracia/>>.

Acesso em: 12 set 2022.

FREITAS, V. D. (.). **Juventude e Adolescência no Brasil**: referenciais conceituais. 2ª. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005. Disponível em:

<<file:///C:/Users/Marina/Downloads/247.pdf>>. Acesso em: 22 Abril 2021.

FRIGOTTO, G. Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. D. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GHIRALDELLI JR., P. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, 2006. Disponível em:

<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>>. Acesso em: 19 Abril 2022.

GOULART, D. C.; MOIMAZ, R. S. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. **Debates**, São Paulo, v. 10, Julho 2021. Disponível em:

<<https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/download/12618/8783>>. Acesso em: 22 Abril 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2000.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GROPPO, L. A. **Juventudes - Sociologia, cultura e movimentos**. Alfenas: [s.n.], 2016.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>>. Acesso em: 18 Abril 2022.

HENRY, P.; MOSCOVICI, S. Problèmes de l'analyse de contenu. In: SUMPFF, J. **Socio-linguistique**. [S.l.]: [s.n.], 1968. Disponível em: <file:///C:/Users/Marina/AppData/Local/Temp/article_lgge_0458-726x_1968_num_3_11_2900.pdf>. Acesso em: 22 Maio 2021.

INEP, I. N. D. E. E. P. E. A. T. **Censo da Educação Básica**. Brasília. 2020.

JANOWSKI, ; MEDEIROS, C. C. D. Corpo Social e Capital Corporal: considerações a partir da teoria sociológica de Pierre Bourdieu. **Problemata: Revista Internacional de Filisofia**, João Pessoa, 9, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v9i2.41247>>. Acesso em: 25 out. 2022.

JORGE, L. A. D. O. **Transição Curricular Paulista: Programa Inova Educação e a implementação do currículo do ensino médio (2019-2020)**. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas. 2021.

KLEIN, A. M. **Projetos de Vida e Escola: A percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida**. Tese (Tese de doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011.

KNAPPE, G. E. L.; PERSEGUEIRO, K. G. Por um outro Futuro: o impacto das políticas públicas e o contexto neoliberal no ensino superior. In: AZEVEDO, M. A. R. D., et al. **Ação pedagógica na universidade contemporânea: reflexão e ousadia**. Jundiaí: Paco, 2020. Cap. 4.

KOHAN, N. **Dicionário Básico de categorias marxistas**. [S.l.]: [s.n.], 2011.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro - mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. v.17, p. 35 - 57, novembro 2005.

LOURY, G. C. A Dynamic Theory of Racial Income Differences. In: WALLACE, P. A.; LA MOND, A. M. **Women, Minorities, and Employment Discrimination**. Lexington: [s.n.], 1977. Disponível em:

<https://www.brown.edu/Departments/Economics/Faculty/Glenn_Loury/louryhomepage/papers/A%20Dynamic%20Theory.pdf>. Acesso em: 24 Maio 2022.

MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e Valores**. 6ª. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

MANACORDA, M. A. **História da Educação da Antiguidade aos Nossos Dias**. 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTELETO, M. A cultura, o conhecimento e a informação na obra de Pierre Bourdieu. In: MARTELETO, R. M. (.); PIMENTA, M. (.). **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2017. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4952291/mod_resource/content/1/pierre_bourdieu_ebook.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

MARTINS, J. D. S. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MELO, T. P. ; CASSAB, M. A.. Juventude e Cultura: algumas reflexões sobre a influência da "cultura juvenil" na formação política da juventude. **Principia**, Juiz de Fora, 15, 2011.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Young**, Estocolmo, v. 4, 1996.

MERRIAM-WEBSTER. **Merriam-Webster's Unabridged Dictionary**, 2021. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/youth>>. Acesso em: 24 Abril 2021.

MESKO , D. S. R.; SILVA , A. V.; PIOLLI, E. A agenda educacional dos reformadores empresariais paulistas e seus efeitos no trabalho docente. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 9, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69693/39239>>. Acesso em: 23 Abril 2022.

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

MORAN, J. A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. **Papirus**, Campinas, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/projetos_vida.pdf>. Acesso em: 08 Maio 2020.

MOREIRA MAIA, A. A. R.; MANCEBO, D. Juventude, Trabalho e Projetos de Vida: ninguém pode ficar parado. **Psicologia Ciência e Profissão**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200012>. Acesso em: 07 Abril 2022.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2002. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 julho 2021.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ORTEGA Y GASSET, J. Juventude. In: ORTEGA Y GASSET, J. **A Rebelião das Massas**. Tradução de Herrera Filho. [S.l.]: El Sol, 1929.

PACHECO, J. A.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar**, Curitiba, 2001. ISSN 18. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a11.pdf>>. Acesso em: 25 Julho 2020.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. XXV, 1990. Disponível em:

<<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em: 25 Abril 2021.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. 2ª. ed. Lisboa: INCM, 2003.

PARSONS, T. A classe como sistema social. In: PARSONS, T., et al. **Sociologia da Juventude, III: a vida coletiva juvenil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

PÁTARO, C. S. D. O. Juventude e projetos vitais na sociedade contemporânea.

Estudos de Psicologia, Campinas, out - dez 2013. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n4/17.pdf>>. Acesso em: 10 jan 2021.

PEREIRA, E. A. T. O Conceito de Campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Linhas**, Florianópolis, v. 16, 2015. Disponível em:

<<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015337>>. Acesso em: 01 Março 2022.

PERNAMBUCO. LEI COMPLEMENTAR Nº 125, DE 10 DE JULHO DE 2008. **Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências.**, Recife, 10 Julho 2008.

Disponível em:

<<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTTOATUALIZADO>>. Acesso em: 22 Abril 2021.

PORTES, A. Capital Social: origens e aplicações na sociologia contemporânea.

Sociologia, Problemas e Práticas, Lisboa, 2000.

QUINTIERE, R. D. C. B. D. C.; VIEIRA, F. D. ; OLIVEIRA , R. T. D. Q. D. Competências Gerenciais ou Super Poderes? Análise preliminar do discurso de reitores de instituições federais de ensino superior do estado do Rio de Janeiro. **XI Colóqui Brasileiro sobre gestão universitária na América do Sul**, Florianópolis, 2011.

RAWS , J. **Justiça como equidade**: uma reformulação. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIEDNER, D. D. T.; PISCHETOLA, M. Cultura Digital, Capital Cultural e Capital Tecnológico: uma análise das práticas pedagógicas no ensino superior. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/15907>>. Acesso em: 26 out 2022.

SANDRONI, P. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SANTOS, F. F. S. **Capital Social vários conceitos um só problema**. Dissertação (Dissertação em Administração Pública e Governo. São Paulo. 2003.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. **Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas.**, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653da06ad8e0a83256cfb0050146b/73994a487db0df348325797c004a5694?OpenDocument>>. Acesso em: 03 nov. 2022.

SÃO PAULO. Deliberação CEE N° 175/2019. **Orientações para fins de implementação da Lei 13.415/2017 especificamente no que se refere ao Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. Governo de São Paulo lança o programa “Inova Educação”. **Do Portal do Governo**, 06 Maio 2019. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-de-sp-lanca-o-inova-educacao/>>. Acesso em: 28 Abril 2022.

SÃO PAULO. Inova Educação. **Programa Inova Educação**, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://inova.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 28 Março 2022.

SÃO PAULO. Resolução SE 66/2019. **Diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo**, São Paulo, 06 dez 2019. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_2019.HTM?Time=28/08/2020%2019:11:26>. Acesso em: 28 Agosto 2020.

SÃO PAULO. Retrospectiva: Inova Educação muda a política de aprendizagem de São Paulo. **Governo do Estado de São Paulo - Secretaria da Educação**, 2019.

Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/retrospectiva-inova-educacao-muda-politica-de-aprendizagem-de-sao-paulo/>>. Acesso em: 30 Abril 2022.

SÃO PAULO. Currículo Paulista, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/Perguntas%20e%20Respostas%20-%20OT%20para%20implementac%CC%A7a%CC%83o%20em%202021.pdf>>. Acesso em: 29 Abril 2022.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista Etapa do Ensino Médio - implementação de políticas públicas.** São Paulo. 2020.

SÃO PAULO. Currículo Paulista Etapa do Ensino Médio - perguntas e respostas para a rede estadual, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/Perguntas%20e%20Respostas%20-%20OT%20para%20implementac%CC%A7a%CC%83o%20em%202021.pdf>>. Acesso em: 29 Abril 2022.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio - perguntas e respostas.** São Paulo. 2020.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE 186/2020.** Conselho Estadual de Educação. São Paulo. 2020.

SÃO PAULO. RESOLUÇÃO SEDUC 85, de 19-11-2020. **Estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas.**, São Paulo, 19 Novembro 2020.

SÃO PAULO. Resolução, de 14-1-2020. **Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei10.403, de 6-7-1971, Deliberação CEE 175/2019, que Dispõe sobre Orientações para fins de implementação da Lei13.415/2017, especificamente no que se refere ao Ens. Médio no Sist. de Ens. do Estado de São Paulo,** São Paulo, 2020.

SÃO PAULO. Resolução, de 3-8-2020. **Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências,** São Paulo, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Marina/AppData/Local/Temp/Resolu%C3%A7%C3%A3o,_de_3-8-2020_-_Curr%C3%ADulo_Paulista_do_Ensino_M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 19 Março 2021.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista - Habilidades Essenciais Ensino Médio 2021.** São Paulo. 2021.

SÃO PAULO. Perguntas e respostas Novo modelo de Escola de Tempo Integral, São Paulo, s.d. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/565.pdf>>. Acesso em: 16 ago 2022.

SÃO PAULO, (. Currículo Paulista Etapa Ensino Médio. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 19 jan 2021.

SÃO PAULO, E. **Diretrizes Curriculares Projeto de Vida**. São Paulo. 2020.

SÃO PAULO, G. D. E. D. Adesão de escolas ao Programa de Ensino Integral (PEI). **Dados Aberto da Educação - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, s/d. Disponível em: <<https://dados.educacao.sp.gov.br/dataset/programa-de-ensino-integral-pei/resource/8b6f0007-5eed-48d3-a310-6b74f45835cd#>>

SÁ-SILVA, J. ; ALMEIDA, ; GUINDANI, J.. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, jul 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Lutas de Classe e a Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

SEMIS, L. Tempo integral: o que muda a Educação não são as horas a mais na escola. **Nova Escola**, 29 Maio 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/17560/tempo-integral-em-pernambuco-o-que-muda-a-educacao-nao-sao-as-horas-a-mais-na-escola>>. Acesso em: 22 Abril 2021.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/8184043/A_Cultura_do_Novo_Capitalismo_-_Richard_Sennett>. Acesso em: 23 Junho 2020.

SETTON, M. D. G.. Indústria Cultural: Bourdieu e a Teoria Clássica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, 22, 2001.

SETTON, M. D. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação e Sociedade**, Campinas, 26, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/jrWqqQFjcdcwZrZxDz7wNcD/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 26 ago 2022.

SILVA, A. F. D. **Projetos de vida dos jovens do ensino médio de escola pública**. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação) UFPE. Recife. 2019.

SILVA, C. R.; LOPES, R. E. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Marina/Downloads/100-151-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 Abril 2021.

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, p. 1 - 15, Julho 2009.

SILVA, M. R. D.; SCHEIBE, . Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>>. Acesso em: 25 Abril 2022.

SOUSA SANTOS, B. D. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. D. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA, A. D. **Cultura Local em Textos de Documentos Curriculares: conceitos e interfaces com demais saberes escolares**. Dissertação (dissertação em educação) UFSC. Santa Catarina. 2019.

SOUZA, C. Z. V. G. Juventude e Contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última década**, Viña Del Mar, n. nº20, p. 47-69, Junho 2004.

SPOSITO,. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://sebastiaoeverton.files.wordpress.com/2014/07/estudos_juventude_e_educ_mar_c3adlia_sposito.pdf>. Acesso em: 18 Abril 2021.

STÊNICO, D. G. J. A.; ADAM, J. M. Educar para a empregabilidade: desafio ou obrigação? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Marina/AppData/Local/Temp/813-7972-1-PB.pdf>. Acesso em: 23 Março 2021.

TRANCOSO, A. E. R.; OLIVEIRA, A. A. S. Juventudes: desafios contemporâneos conceituais. **Ecos - Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Mato Grosso, v. 4, p. 262 - 273, abril 2014.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

VALENTIM, G. A. **Programa Ensino Integral e Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: permanências e mudanças**. Educação. Presidente Prudente. 2018.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2003.

ANEXOS



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.



CURRÍCULO PAULISTA		
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.



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 prioritizadas 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 prioritizadas 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 prioritizadas 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, imaginação criativa e confiança. autoconfiança e organização.