



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP



ISABEL DE LOURDES MACEDO

Projeto de Vida: Em busca de Modos de Existência para a Ética e a Diversidade na Educação Escolar



ARARAQUARA – S.P.
2022

ISABEL DE LOURDES MACEDO

Projeto de Vida: Em busca de Modos de Existência para a Ética e a Diversidade na Educação Escolar

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Regina Momesso.

ARARAQUARA – S.P.
2022

M141p

Macedo, Isabel de Lourdes

Projeto de vida : em busca de modos de existência para a ética e a diversidade na educação escolar / Isabel de Lourdes Macedo. -- Araraquara, 2022

100 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Maria Regina Momesso

1. Projeto de vida. 2. Diversidade. 3. Valores. 4. Cidadania. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ISABEL DE LOURDES MACEDO

Projeto de Vida: Em busca de Modos de Existência para a Ética e a Diversidade na Educação Escolar

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Regina Momesso.

DATA DA DEFESA: 04/02/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Titular - Presidente e Orientador: Profa. Dra. Maria Regina Momesso
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara - SP

Membro Titular: Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara - SP

Membro Titular: Profa. Dra. Leny André Pimenta
GEPALLE – USP – EDUCACROSS

Dedico à Luz Divina que iluminou e guiou meus passos na realização deste Projeto de Vida.

Aos meus pais e à minha irmã Alexandrina Maria José de Macedo, presentes no plano espiritual, no amor que vibra em meu coração e os mantêm vivos na minha história e Projeto de Vida, o exemplo que deixaram de compromisso, amor e dedicação ao próximo, dedico este título de Mestre. Agradeço eternamente.

À minha amiga Veronice Andrade da Gama, pela partilha nos momentos de superação e coragem. À minha afilhada Izabele Maísa de Macedo Correa, pela sua existência e graça que abrilhantam minha vida. A todos os meus familiares e amigos, em especial aqueles que me assistiram e torceram por mim: Profa. Dra. Vilma Abdalla, Profa. Rosângela Novaes Martins, Fernando Brito da Costa Dias. A todos os amigos e pessoas que acreditaram em mim e que, de alguma forma, me inspiraram por sua amizade.

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara – e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.

À estimada Profa. Dra. Maria Regina Momesso, pela compreensão e competência na condução de sua orientação em meus estudos.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação Escolar e da linha de Pesquisa em Sexualidade, Cultura e Educação Sexual que, no decorrer das aulas, muito contribuíram para minha formação acadêmica.

Aos membros da Banca Examinadora, pelas sugestões valiosas dadas na Banca de Qualificação e de Defesa que engradecem e validam toda pesquisa.

À equipe gestora e aos professores das escolas que acompanhei em minha trajetória profissional e vivenciei exemplos gloriosos de estudantes que realizaram seu Projeto de Vida colaborando para que pudesse fazer dos sonhos deles os meus próprios sonhos, em lutar e me dedicar aos estudos e aperfeiçoamento profissional e pessoal que nutre de esperança e constitui a minha existência ética e moral.

“Nunca perca de vista o seu ponto de partida”.

Santa Clara de Assis

RESUMO

Este trabalho analisa discursivamente as possíveis contribuições do componente curricular Projeto de Vida, em especial no Programa de Ensino Integral (PEI) considerando em que medida as culturas diversas, a sexualidade e a educação para o cuidado de si são contempladas na escola e na formação integral dos estudantes. Esta pesquisa configura-se como: qualitativa, exploratória e descritiva, com delineamento bibliográfico, procurando explorar a parte documental. O corpus compõe-se dos documentos institucionais do governo estadual, sites de apoio, qualificação e formação de profissionais da educação estadual, considerando que eles são uma produção histórica, política; em que as palavras são também construções; em que a linguagem também é constitutiva de práticas. Pauta-se nas problematizações, tem por base os estudos foucaultianos e a Análise de Discurso de matriz francesa, assentadas no papel da escola para a formação do sujeito ético, para a diversidade, a plenitude da vida e o exercício da cidadania. Neste horizonte, o componente curricular Projeto de Vida se acena como perspectiva para que o estudante expresse seus sonhos, elabore e documente as metas, os prazos, com vistas à realização do desenvolvimento do seu Projeto de Vida. Os resultados obtidos constataram a relevância social e científica do componente curricular Projeto de Vida como um instrumento, uma experiência que poderá provocar nos estudantes o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o desejo de sonhar para procederem em suas escolhas de vida de forma ativa e crítica.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Diversidade. Valores. Cidadania.

ABSTRACT

This work discursively analyzes the possible contributions of the Life Project curricular component, especially in the Integral Education Program (PEI) considering the extent to which diverse cultures, sexuality and education for self-care are contemplated in school and in integral formation of students. This research is configured as: qualitative, exploratory and descriptive, with bibliographic design, seeking to explore the documentary part. The corpus is composed of institutional documents from the state government, support sites, qualification and training of state education professionals, considering that they are a historical, political production; where words are also constructions; in which language is also constitutive of practices. It is based on problematizations, based on Foucauldian studies and French Discourse Analysis, based on the role of the school for the formation of the ethical subject, for diversity, the fullness of life and the exercise of citizenship. In this horizon, the Life Project curricular component appears as a perspective for the student to express his dreams, elaborate and document goals, deadlines, with a view to carrying out the development of his Life Project. The results obtained showed the social and scientific relevance of the Life Project curricular component as an instrument, an experience that can provoke in students the development of socio-emotional skills and the desire to dream to proceed in their life choices in an active and critical way.

Keywords: Life Project. Diversity. Values. Citizenship

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Educação – compromisso de São Paulo	41
Figura 2 – Árvore dos Sonhos	43
Figura 3 – Competências gerais da Nova BNCC	71
Figura 4 – Projeto de Vida	80
Figura 5 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).....	82

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAF	Ciclo de Ação Formativa
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEJA	Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONVIDA	Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar
COPEL	Coordenadoria Pedagógica
CPP	Centro do Professorado Paulista
CRAS	Centro de Referência e Assistência Social
DE	Diretoria de Ensino
DOE	Diário Oficial do Estado
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ETI	Escola de Tempo Integral
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista
PEI	Programa Ensino Integral
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RDPI	Regime de Dedicção Plena e Integral
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	12
2 INTRODUÇÃO.....	13
2.1 Problematização.....	16
2.2 Justificativa.....	16
2.3 Hipótese.....	17
2.4 Objetivo geral.....	17
2.5 Objetivos específicos.....	17
2.6 Metodologia.....	17
2.7 Da análise dos dados.....	18
3 DESENVOLVIMENTO.....	22
3.1 Das condições discursivas dos processos históricos na formação do ideal da Educação Integral.....	22
3.2 A Escola Nova e a Educação Integral no Brasil.....	27
3.3 Os Direitos Humanos e os desafios da Educação Escolar como instrumento de emancipação no século XXI.....	38
3.4 A política pública para a educação no Estado de São Paulo e o Ensino Integral.....	40
3.5 Condições e possibilidades dos discursos do componente curricular Projeto de Vida na escola.....	46
3.6 As políticas públicas para a educação – modos de existência e de resistência.....	52
3.6.1 Escrivivências da professora pesquisadora.....	60
3.7 O papel da tutoria no Ensino Integral - leituras e abordagens.....	65
3.8 Educação Integral – Projeto de Vida na Base Nacional Comum Curricular.....	69
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	91

1 APRESENTAÇÃO

“Porque se chamavam homens, também se chamavam sonhos e sonhos não envelhecem” (Canção de Lô Borges e Milton Nascimento).

A pesquisa: “Projeto de Vida: Em busca de Modos de Existência para a Ética e a Diversidade na Educação Escolar” trata de temática atual que buscou um olhar aprofundado, problematizador, ativo e crítico de amplitude documental e histórica.

Exerci diversos cargos e funções no sistema de ensino do Estado de São Paulo: Professora dos Anos Iniciais, Professora da Disciplina de História no Ensino Fundamental e Médio, Diretora de Escola, Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica de História. A partir de 2012 ingressei por concurso público de provas e títulos no cargo de Supervisora de Ensino pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, atualmente em exercício na Diretoria de Ensino da Região de Itapetininga.

A implementação e o funcionamento das escolas do Programa de Ensino Integral (PEI), principalmente o desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida despertou meu interesse para pesquisa em três unidades escolares estaduais pioneiras do PEI.

A atuação da Supervisão de Ensino se manifesta no fomento de políticas públicas para a educação de qualidade. Neste sentido, a análise crítica da educação escolar para a mudança e transformação das consciências em Freire (1979), passa pelo compromisso profissional: “sendo encontro dinâmico de homens solidários, ao alcançar aqueles com os quais alguém se compromete, volta destes para ele, abraçando a todos num único gesto amoroso” (FREIRE, 1979, p. 29).

Abracei o tema da pesquisa por acreditar que a educação escolar possibilita ao estudante enquanto sujeito de direito, se conhecer, se transformar e acreditar no seu Projeto de Vida contribuindo para a dignidade da pessoa humana e a transformação social.

O ingrediente fundamental para a conclusão desta etapa está na gratidão a todos que encontrei e que permanecem na minha trajetória pessoal, familiar, acadêmica e profissional.

2 INTRODUÇÃO

As diversas concepções e discussões pedagógicas que procuram orientar as políticas públicas para a educação acabam por definir um caráter normativo para o conjunto dos saberes obrigatórios das aprendizagens no campo geral e específico do currículo, nos diversos sistemas de ensino. Nesse processo, estão constituídas formulações no sistema educacional com representações que marcam o cenário educacional brasileiro pela busca da legitimidade de currículos, que contemplem a diversidade de grupos sociais, comunidades e de toda sociedade. Sendo assim, os currículos desenvolvidos nas escolas podem atenuar ou amenizar as desigualdades que marcam a educação brasileira.

A intencionalidade e as representações dos marcos legais educacionais necessitam do empoderamento de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, para isso é necessário que estas representações de leitura e as apropriações dos leitores não deixem de ser exercício de poder, diante da aquisição de conhecimentos que na prática atribuem significações aos conteúdos e às intenções dos legisladores, escritores, autores e produtores de livros construindo sentidos que se efetuaem em representações do imaginário coletivo na leitura ou na escuta que foca historicamente determinado tempo, lugar e comunidade.

Os marcos legais produzem significações múltiplas e móveis, pois dependem de como são recebidos por seus leitores ou ouvintes. “O real assume assim um novo sentido: aquilo que é real, efetivamente, não é (ou não é apenas), a realidade visada pelo texto, mas a própria maneira como ele a cria, na historicidade da sua produção e na intencionalidade da sua escrita” (CHARTIER, 1990, p. 63).

Segundo Machado (2004, p. 16-17), “o Projeto de Vida é característico do modo de ser do ser humano”, onde se subentende a importância do modo de ser – uma estética da existência em que a espécie humana busca constituir sua existência e experiência de diversas formas. Na educação escolar se espera que o componente curricular Projeto de Vida possa se constituir em uma experiência¹, supere a aprendizagem cognitiva e ofereça condições para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes no desafio contínuo de lidar com suas emoções e as dos outros no decorrer de sua trajetória escolar.

No campo da inovação curricular dos estudos sobre as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as contribuições do componente curricular Projeto de Vida sobre os desdobramentos na educação escolar do cuidado ético e político, da liberdade

¹ O sentido da experiência para Foucault é especial - é algo do qual se sai transformado (FOUCAULT, 1987).

da criação de práticas pedagógicas, na afirmação do sujeito histórico, social, cultural e ideológico sem pretensão de indicar a verdade, a análise do discurso foucaultiana pode permitir elucidar a circulação dos possíveis discursos sobre o componente curricular Projeto de Vida dentro da escola no modo de fazer teórico e prático pedagógico e como são constituídas as “verdades acerca do projeto”.

Para Foucault (2008):

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2008, p. 12).

O reconhecimento de que a verdade não se situa fora do poder que produz gestos, atitudes e saberes permite que o fazer pedagógico contribua na elucidação, nas reflexões que podem agregar novos aprendizados teóricos que se sintonizam e se articulam com os pressupostos das práticas da gestão democrática cuidando das pessoas, no sentido de oportunizar momentos para o cuidado consigo mesmo e com os outros nas relações interpessoais.

No infográfico das competências gerais da BNCC 8 e 9 estão constituídos como eixo estruturantes: autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação (MODERNA, 2018). Neste aspecto, o desenvolvimento destas competências contribui para o incentivo do protagonismo juvenil e construção de regras aliadas ao desenvolvimento da autonomia cognitiva e emocional.

O autoconhecimento e o autocuidado apontados na BNCC podem ser estudados a partir de Michel Foucault, quando este problematizou a cultura de si da Antiguidade Clássica. Em Carvalho (2014), os estudos desenvolvidos por Foucault (2006) apontam para o fundamento da ética do cuidar de si mesmo: “não digo que a ética seja o cuidado de si, mas que na Antiguidade a ética como prática racional da liberdade girou em torno desse imperativo fundamental: cuida-te de ti mesmo” (FOUCAULT, 2006 *apud* CARVALHO, 2014, p. 268).

Momesso (2018) aponta que compreender a si e ao outro envolve algumas competências essenciais, dentre elas a de interpretar o mundo e a si mesmo, bem como saber expressar-se por meio de diversas linguagens e signos. “Esse processo, ativa dois elementos

importantes, o ato de ler como forma de entender/compreender a vida e a escrita como forma de inscrição do sujeito no mundo” (MOMESSO, 2018, p. 834).

Neste sentido, a formação para a ética, os códigos sociais e as virtudes morais necessitam de prioridade na formação inicial e continuada dos profissionais da educação como política pública educacional, assim a implementação dos programas institucionais possivelmente conquiste a credibilidade dos sujeitos envolvidos nos processos históricos afetados pela elaboração das normas educacionais, ou ainda, das plataformas políticas que sofrem alterações dos programas políticos partidários.

Em Alarcão (1996) encontramos a importância da postura reflexiva no fazer pedagógico, apontando o professor como o ator principal de autoformação e autonomizante que deve descobrir em si as suas potencialidades, buscar em sua história passada os elementos que possam edificar o seu presente e futuro.

No entanto, na BNCC no campo do estudo exploratório e reflexivo circunscreve a inserção de mais uma competência ao professor: mediador do conhecimento. Os estudantes passam a ser o centro das práticas pedagógicas e, o docente preconizado neste documento tem o desafio de valorizar a educação para a ética e a diversidade nos parâmetros da escola atual, ampliando o trabalho com o Projeto de Vida dos estudantes para o protagonismo de forma crítica, o autoconhecimento, o autocuidado, a autogestão e a argumentação.

Ao considerar a importância do poder local para a autossustentabilidade dos cidadãos e as contribuições do programa de proteção escolar e de outros programas institucionais para a construção do componente curricular Projeto de Vida, é essencial que na escola se potencializem os espaços de construção do projeto pedagógico de modo coletivo e participativo, para não se tornar apenas uma ação executora de políticas públicas verticalizadas. Sendo assim, é possível sonhar em reduzir nas escolas o excesso do papel centralizador e altamente burocrático do poder do Estado.

A BNCC e os programas institucionais não são uma invenção da roda, mas de práticas já desenvolvidas nas escolas por diversos meios revelando que por trás dos programas governamentais não há apenas uma intenção política, mas fazem parte de um contexto social, cultural, político e econômico em que todos os seres humanos estão inseridos. Portanto, a afirmação da referência e legitimidade do poder local como instrumento de fortalecimento da organização social e política das populações estudantis podem contribuir para que as políticas públicas de fato possibilitem aos sistemas de ensino perspectivas de um futuro promissor, elemento essencial para o êxito do componente curricular Projeto de Vida.

2.1 Problematização

O problema da pesquisa passa pelas inquietações sobre as possíveis contribuições dos marcos legais para a educação, na implementação do componente curricular Projeto de Vida e a sustentação como corrente curricular na ordem discursiva das políticas públicas para o desenvolvimento do protagonismo do estudante, da autonomia e sistematização da trajetória escolar na formação dos valores éticos para a diversidade e uma educação do cuidado de si.

Consideram-se, também, os objetivos propostos no componente curricular Projeto de Vida, para a melhoria do desempenho escolar acadêmico, profissional e o cotidiano escolar no desenvolvimento das múltiplas dimensões e realidades em que estão inseridos os estudantes das escolas do ensino regular, em especial das escolas do PEI.

2.2 Justificativa

O tema da pesquisa demonstra relevância social e científica, pois a análise preliminar do objeto da pesquisa evidencia a necessidade da busca sob os diversos olhares, recursos didáticos e tecnológicos sobre o componente curricular Projeto de Vida, visto que os mais desfavorecidos sofrem defasagens em sua trajetória escolar para a realização de fato dos seus sonhos, seja no campo acadêmico, profissional ou na constituição de sua formação humana para a felicidade e a cidadania. Neste sentido, o desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida, no contexto da diversidade do público estudantil e docente nas escolas públicas de ensino paulista requer um olhar para as diferentes formas no tratamento não só da diversidade para o ensino dos valores éticos, formação acadêmica e profissional considerando as necessidades e perspectivas dos jovens de construir seu Projeto de Vida, com liberdade para aprender a constituir-se como sujeito moral², na interface dos princípios éticos e na dimensão da formação do pensamento ético³ na contemporaneidade, nos jogos do saber e poder que constituem o sujeito histórico, cultural, social e ideológico.

² Moral é uma espécie de conjunto de hábitos e costumes de uma sociedade (SANTIS, 2020, p. 1).

³ Ética é o comportamento individual e refletido de uma pessoa com base em um código de ética ou de conduta que deve ter aplicabilidade geral (SANTIS, 2020, p. 1).

2.3 Hipótese

A pesquisa trabalha com a suposição que na organização e articulação nas escolas do componente curricular Projeto de Vida, os estudantes ampliem o conhecimento de si mesmos e do universo que os rodeia possibilitando a identificação no desenvolvimento teórico e prático do seu Projeto de Vida e de aprendizagens como experiências que considerem as culturas diversificadas nas práticas pedagógicas, a sexualidade e o cuidado de si.

2.4 Objetivo geral

Analisar o componente curricular Projeto de Vida em especial no PEI de forma a verificar as suas contribuições para as culturas diversas, a sexualidade e a educação do cuidado de si na formação integral dos estudantes.

2.5 Objetivos específicos

- Considerar os documentos orientadores e os recursos didáticos e tecnológicos de apoio ao componente curricular Projeto de Vida como suporte didático para professores mobilizarem conhecimentos que contemplem a sexualidade e a cultura local interseccionada à cultura global dos sujeitos envolvidos;
- Apresentar as políticas públicas do PEI e das escolas de ensino regular que contribuam para o desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida como possibilidade para formação do sujeito ético, da progressão nos estudos, na vida pessoal e profissional dos estudantes.

2.6 Metodologia

A pesquisa adota a abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, com delineamento bibliográfico e documental. O corpus de pesquisa compõe-se dos documentos institucionais do governo estadual, *sites* de apoio, qualificação e formação de profissionais da educação estadual, tais como a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

“Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), artigos científicos e outros que tratam do componente curricular Projeto de Vida. Pauta-se nas problematizações, tendo por base os estudos foucaultianos e a Análise de Discurso de matriz francesa, assentadas no papel da escola para a formação do sujeito ético, para a diversidade, a plenitude da vida e o exercício da cidadania. Assim como, o material produzido sobre o assunto e seu desenvolvimento nas práticas pedagógicas bem como a produção aberta ao domínio público. Acrescenta-se a isso, a ênfase em aplicações nas ciências humanas buscando a integração das múltiplas dimensões no campo da Educação Escolar pertinentes ao objeto investigado e à diversidade de tendências epistemológicas possibilitando o uso de todos os recursos linguísticos, estilísticos e inovações dos resultados de investigações que convirjam para a temática abordada.

Segundo Gil (1999), o pesquisador precisa ir além do conhecimento sobre o assunto, os requisitos da autocorreção, disciplina, foco, persistência, inovação, criatividade, curiosidade, humildade, integridade intelectual e sensibilidade social, além da paciência e da confiança na experiência acumulada e no respeito à hierarquia acadêmica, dos colaboradores e pesquisadores que fundamentam o saber científico e os sujeitos envolvidos na pesquisa, são essenciais para os fins acadêmicos e sociais a que se destina a pesquisa.

Os princípios metodológicos da pesquisa tratados por Gil (1999) foram vivenciados intensamente no decorrer dos estudos acadêmicos, nos desafios superados caracterizando experiência ímpar que permitiu à pesquisadora conhecer a si mesma e ampliar o desejo permanente de se constituir enquanto pesquisador ético, com humildade e resiliência para que o objetivo principal da pesquisa alcance o ideal: se colocar como campo de estudo científico para exploração no universo acadêmico e na educação escolar.

2.7 Da análise dos dados

A análise de discurso foucaultiana lança um olhar para aquilo que é descontínuo e disperso, por entender que a linguagem não é transparente e a história também não o é, ou seja, aquilo que é extralinguístico também tem efeitos de sentido. Dessa forma, a concepção de análise de discurso constitui-se num conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas pelo tempo e espaço que definiram em uma dada época o que se pode ou não dizer (FOUCAULT, 2000). Nessa esteira, Foucault, ainda alerta:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2000, p. 56).

Neste sentido, a verdade se constrói nas permanências e rupturas da historicidade do processo educacional e na construção do saber pedagógico pela problematização que se constitui nas práticas discursivas ou mesmo não discursivas, que permite a desconstrução e reconstrução do fazer pedagógico na formação dos objetos e objetivos do ensino nos diversos modos que se apresentam: reflexivo, moral, político, nas diferentes formas de participação comunitária e na complexidade da escola, lócus complexo da atividade humana, em que permeiam situações diversas, que resultam muitas vezes em conflitos, o que é próprio de um ambiente em que há muitas opiniões, crenças, culturas e personalidades próprias.

Os avanços dos marcos legais no processo democrático se fazem insuficientes para as mudanças, tendo em vista que ocorrem situações dos objetos não estarem para os sujeitos, mas os sujeitos para os objetos. Em Sacristán (1995) temos que,

Partir das vivências e não na introdução de novos currículos, mas na experiência vivida pelos alunos que a cultura não assimilada como os conteúdos-objeto, mas como jogo de intercâmbios e interações dos sujeitos reais que lhes dão significados, a partir das suas vivências como pessoas (SACRISTÁN, 1995, p. 88-89).

O Projeto de Vida traz a possibilidade de sonhar aos estudantes, às escolas o compromisso do ensino articulado as experiências e vivências dos sujeitos reais aos diversos conhecimentos e conteúdos escolares e, principalmente oferecendo condições para a aquisição do domínio da leitura e da escrita de si e do mundo que capacita e liberta para a consciência crítica, responsabilidade social e do sentido da vida como sujeitos de sua própria história.

A pesquisa investigou e analisou documentos escolares e do cotidiano da ação supervisora, o material que subsidiou a formação dos gestores disponíveis no *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (doravante SEDUC) para o PEI, da análise das obras dos guias de aprendizagem do Programa São Paulo Faz Escola - Caderno do Professor e do Aluno, da Coordenadoria Pedagógica (COPED) da SEDUC/SP, para a consecução dos objetivos e do desenvolvimento das atividades do componente curricular

Projeto de Vida e sobre os modos de existência para a ética e a diversidade na educação escolar.

Na seleção dos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020/2021 do Ensino Médio, de duração quadrienal para o componente curricular Projeto Vida sobre os aspectos do currículo escolar e das atividades de apoio aos alunos, a pesquisa abordou o desenvolvimento das competências e das habilidades que dialogam com a BNCC nas técnicas do autocuidado e suas inter-relações na educação para a ética e a diversidade na educação escolar.

Na área da Educação Sexual foram analisadas obras de livros disponibilizados em *sites* para o trabalho com a violência sexual na infância e de material sobre a Educação Sexual, do Centro de Referência Mário Covas e do Programa Prevenção Também se Ensina, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Em Josso (2010), pelo domínio do saber, o educando se torna sujeito de sua formação: “é pelo desenvolvimento do saber sobre suas qualidades e competências que o educando pode tornar-se sujeito de sua formação” (JOSSO, 2010, p. 78). Neste sentido, o conhecimento científico adquirido pelo saber escolar capacita os estudantes como protagonistas de seus sonhos buscando soluções para resolver seus problemas e verdadeiramente sua emancipação.

Os dados e os elementos descritivos do processo de implantação do PEI nas três escolas estaduais pioneiras tratadas na pesquisa foram analisados a partir dos registros e dos documentos escolares: Proposta Pedagógica, Regimento Escolar, entre outros.

Os registros apontados nos documentos escolares fomentaram a problematização da análise dos aspectos investigados da realidade escolar, no aprimoramento e embasamento teórico-conceitual da pesquisa das escolas.

Os critérios de seleção das três escolas foram no sentido do atendimento das diversidades regionais da comunidade escolar nas diferentes regiões do Estado de São Paulo, pelo processo de implantação do PEI por meio da decisão dos conselhos escolares, pela criação de escolas para atendimento do Ensino Integral e pelo aumento da oferta do programa pelo governo do Estado São Paulo no plano estratégico da SEDUC/SP 2019-2022.

A pesquisa teve a duração de três anos, os dados analisados partiram dos instrumentos das narrativas dos documentos orientadores para os encontros de formação nas Diretorias Regionais de Ensino, dos documentos escolares e de registros de visitas às escolas procurando ecoar na elaboração e no desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida.

O aprender a aprender a técnica da escrita sobre o cotidiano escolar sob a ótica da pesquisa acadêmica despertou para a urgência do saber e do viver com esperança como

virtude que norteia a caminhada, como farol e método: “de esperança em esperança” (DOM PAULO EVARISTO ARNS, 1971).

Sendo assim, no Capítulo: Escrivivências da Professora Pesquisadora, as considerações e as inquietações sobre o quanto em certos momentos da história avançamos e retrocedemos nutriu de sentimento de esperança para a resistência nos ideais da educação.

As constantes ameaças de falta de investimentos para a educação nacional representam décadas perdidas para as futuras gerações, consequência da ausência do compromisso político das autoridades que se constituem do poder e do dever de investimentos em políticas públicas de valorização dos profissionais da educação e do reconhecimento do papel transformador e emancipador da Educação Escolar para o desenvolvimento da pessoa humana.

A pesquisa levantou informações dos documentos que compõem a proposta pedagógica, os planos de ação formativa dos professores, os resultados educacionais que constituem o instrumento de acompanhamento de ação supervisora. Dessa forma, o intuito foi discutir e articular as dimensões da gestão escolar: pedagógica, de recursos humanos, democrática e participativa para o potencial da escola, as fragilidades e as oportunidades na operacionalização do PEI, da formação dos profissionais envolvidos e das possíveis parcerias firmadas pelas escolas e pela SEDUC/SP de fomento ao componente curricular Projeto de Vida.

Para o desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida analisou-se a produção de material pela SEDUC/SP, PNLD, obras da FDE e materiais paradidáticos, com foco para o trabalho com a diversidade em suas múltiplas dimensões para a oferta da Tutoria, que atua essencialmente no acompanhamento do componente curricular Projeto de Vida.

A oferta de subsídios didáticos e socioemocionais, como por exemplo, os livros paradidáticos, equipamentos tecnológicos de apoio pedagógico a professores, parcerias da escola com os profissionais da comunidade escolar: professor de *tai chi chuan*, chefe de cozinha internacional, projeto OAB vai à escola, que atuam em consonância com as premissas do PEI, nas escolas regulares e em fase de implantação do PEI, tem o intuito de considerar que a educação escolar enquanto núcleo de formação contínua dos professores e estudantes visa a excelência acadêmica no apoio integral aos Projetos de Vida e aprimoramento como pessoa humana, formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (SÃO PAULO, 2012, p. 35).

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 Das condições discursivas dos processos históricos na formação do ideal da Educação Integral

Desde a Antiguidade Clássica, do séc. VIII a.C. até o séc. V d.C., encontramos contribuições acerca do pensamento sobre a Educação Integral. Em Sócrates (469 a.C. – 399 a.C.) identificamos o impulso filosófico ateniense para as virtudes e a sabedoria sendo ele o autor da famosa frase: “conhece-te a ti mesmo”, criador da Maiêutica método investigativo que se baseava nas interrogações para dar à luz o conhecimento buscando estabelecer a relação do saber com o não-saber ou de um saber com o desconhecimento do não saber (CARVALHO, 2014).

Na teoria do conhecimento de Platão (428 a.C. – 348 a.C.), a convicção de que o mundo sensível em que vivemos é apenas um mundo aparente, incapaz de nos oferecer conhecimento verdadeiro. Para Platão, o conhecimento se dá a partir da ideia até a realidade, para exemplificar seu método criou o “Mito da Caverna”. Em Platão: “havia as coisas materiais ou sensíveis, sujeitas à mudança, e que eram cópias imperfeitas ou sombras do ser verdadeiro ou da realidade, das ideias” (CHAUÍ, 2016, p. 140).

Em Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), somente na *pólis* o homem se realizava plenamente em busca do bem supremo, o aprendizado era visto como uma prática política, sendo assim a educação deveria ocupar a vida do cidadão desde a sua concepção. Na metafísica, Aristóteles afirma que a filosofia estuda os primeiros princípios e as causas primeiras de todas as coisas e investiga “o Ser enquanto Ser” (MANACORDA, 2006).

Nessa perspectiva, é possível dizer que o legado dos filósofos gregos compreendia que o papel principal da educação estaria na formação do corpo e do espírito, no ocupar-se consigo mesmo, no fazer pedagógico que se estabelece na relação com o outro, nas aspirações ao bem e a felicidade na conduta do sujeito ético que obedece a sua consciência e vontade racional tendo no bem a essência da vida ética. Neste sentido, a ação pedagógica está para o sujeito não apenas nos aspectos do conteúdo, ensino e aprendizagem, mas também na questão do cuidado com a própria existência na relação com o outro (CARVALHO, 2014).

Em Aristóteles, a combinação entre as leis e a educação era o mais importante meio para conservação do Estado, elaborando a distinção dos tipos de justiça na cidade: a distributiva, referente aos bens econômicos partilháveis, e a participativa, referente ao poder político participável (CHAUÍ, 2016).

Para Connel (1995):

O conceito de justiça distributiva, certamente se aplica a recursos materiais para educação tais como fundos e equipamentos para a escola. Mas precisamos de algo mais, um conceito de justiça curricular, para o conteúdo e o processo da educação. A justiça curricular diz respeito às maneiras pelas quais o currículo concede e retira o poder, autoriza e desautoriza, reconhece e desconhece diferentes grupos de pessoas e seus conhecimentos e identidades (CONNEL, 1996, p. 32).

A partir dos pensamentos filosóficos dos gregos, novas interrogações foram colocadas para o homem: Quem ele é? Qual é seu lugar e seu papel no mundo?

O lugar do homem no mundo, para Aristóteles, é um dos elementos que compõem o Estado, sendo assim, nas práticas pedagógicas, o lugar que o sujeito ocupa em diferentes discursos e principalmente o reconhecimento do significado do saber e do saber de si próprio levando aos objetivos da educação para o governo de si mesmo e da cidade, são elementos constitutivos do papel da educação para a transformação de si e do mundo.

A filosofia aristotélica pensa o indivíduo como o sujeito em busca da felicidade que, por meio da educação, desenvolve a consciência de saber como tem que viver. Nas filosofias marxistas, como em Gramsci (1891-1937), o indivíduo é pensado como sujeito histórico nas relações sociais de classe que determinam uma consciência historicamente definida, mas em ambas as concepções se observa o sentido político e não apenas social do homem. Para Gramsci (2001, p. 51) “o conjunto das relações sociais é contraditório a cada momento e está em contínuo desenvolvimento, de modo que a ‘natureza’ do homem não é algo homogêneo para todos os homens em todos os tempos”.

Lima (2014) aborda o reconhecimento das contribuições teóricas de Aristóteles à economia política de Marx considerando teorias distintas diante da política antiga apresentada pelo contexto histórico em que vivia Aristóteles, mas o reconhecimento das contribuições da teoria de Aristóteles à economia política em Marx elaborou uma teoria científica movido pela indignação moral na base do granito da ciência.

Nas virtudes que não são adquiridas pelos bens exteriores é no que consiste a felicidade, e proporcional à virtude está a prudência para Aristóteles. Assim a função do homem, ou melhor, seu lugar no mundo é para a vida social, tendo na política e na ética, as ciências mestras (ARISTÓTELES, 1991).

Para Aristóteles: “Não só há mais beleza no governo do Estado do que no governo de si mesmo, mas... tendo o homem sido feito para a vida social, a Política é, relativamente à Ética, uma ciência mestra, ciência arquitetônica” (ARISTÓTELES, 2001, p. 18).

A interligação da educação com os valores morais para os filósofos da Antiguidade Clássica na combinação entre as leis e a educação era o mais importante meio para conservação do Estado. Segundo Carvalho (2014, p. 35): “o sentido do político está para uma vida feliz. Pela razão o homem toma consciência do seu modo de vida e de sua animalidade”.

Nesse sentido, a Educação Integral como formação do ser humano nas suas potencialidades e complexidades tem na Antiguidade Clássica um legado histórico de grande relevância e colaboração da gênese dos estudos da Educação Integral para formação do corpo e do espírito. Segundo Coelho (2009, p. 85) “[...] aquela formação humana mais completa já continha o germe do que mais tarde se denominou Educação Integral – formação do corpo e do espírito”.

Na introdução da obra *Paideia* de Jaeger (1995), encontramos, na historicidade, o sentido da comunidade de valores morais, sociais e espirituais da educação como o centro desse processo que uniu os povos ocidentais.

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade (JAEGER, 1995, p. 4).

A representação filosófica da ideia do bem representado pela moral, pela justiça, pelo respeito e pela generosidade requer sentido para o indivíduo (eu) diante da incompletude humana e se faz presente na busca pelo querer individual, pelos valores de afetividade, de cuidado e de cooperação como mecanismos reguladores para que o indivíduo possa internalizar um valor do que quer para si e do que quer para o outro. O cuidado de si para Foucault no mundo greco-romano reúne o conhecimento e a liberdade de si.

[...] nos gregos e romanos – sobretudo nos gregos -, para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer – eis o aspecto familiar do *gnôthi seauton* – para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os aspectos que poderiam arrebatá-lo (FOUCAULT, 2006, p. 268).

Ainda em Foucault é esclarecido: “Não digo que a ética seja o cuidado de si, mas que na Antiguidade a ética como prática racional da liberdade girou em torno desse imperativo fundamental: cuida-te de ti mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 268).

Para Carvalho (2014), Foucault analisa a presença do cuidado de si quando investiga o porquê da supremacia do conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*) em relação ao cuidado de si

(*epiméleia heautoü*) na filosofia e no estudo moderno sobre o sujeito e a verdade. (CARVALHO, 2014).

O conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*) quanto o cuidado de si (*epiméleia heautoü*) sustentam relações que se complementam e que em uma das passagens sobre o conhece-te a ti mesmo apresentado por Foucault (2006) o conhecimento é um elemento essencial para o cuidado, a ordem de se conhecer para se cuidar é uma virtude a prudência na formação do sujeito.

É para conhecer-se a si mesmo que é preciso dobrar-se sobre si; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso desligar-se das sensações que iludem; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso estabelecer a alma em uma fixidez imóvel que a desvincula de todos os acontecimentos exteriores. É, ao mesmo tempo, para conhecer-se a si mesmo e na medida em que se conhece a si mesmo que tudo isto deve e pode ser feito (FOUCAULT, 2006, p. 86).

Lançando um olhar para a psicologia do desenvolvimento humano em Piaget encontramos nos aspectos afetivos da socialização na infância o ideal altruísta do afetivo e do cognitivo como indissociáveis. Segundo Piaget (2014):

Os sentimentos e as operações intelectuais não constituem duas realidades separadas e sim dois aspectos complementares de toda a realidade psíquica, pois o pensamento é sempre acompanhado de uma tonalidade e significado afetivo, portanto, a afetividade e a cognição são indissociáveis na sua origem e evolução, constituindo os dois aspectos complementares de qualquer conduta humana, já que em toda atividade há um aspecto afetivo e um aspecto cognitivo ou inteligente (PIAGET, 2014, p. 234).

Observa-se que uma das teorias que fazem parte da formação docente principalmente para os professores do curso de licenciatura em Pedagogia ou o antigo Curso Normal ou Magistério é a teoria piagetiana. Dessa forma, é importante observar em quais estudos assenta-se o pensamento dos professores. Logo, os estudos sobre o desenvolvimento infantil egocêntrico em Piaget (1959) apresentam nesta fase o reconhecimento da própria criança para satisfazer suas necessidades.

A partir dos valores estimulados nas fases de desenvolvimento na educação humana é possível que se desenvolva o reconhecimento e a valorização das próprias condutas, na perspectiva de que valorizando a si mesmo se aprende a valorizar o outro, ou seja, percebendo-se, reconhecendo-se o ser humano consegue se socializar construindo conhecimentos na relação com o objeto e nas interações com os outros, nos aspectos da formação educacional, as atitudes, o raciocínio e os modos como se problematizam os

conhecimentos diante das interações, ações e reações, se aprende a sociabilidade e, na resolução dos problemas podem se constituir modos de existência para formação da moral e da ética.

O espírito egocêntrico é mesmo muito mais acessível às sugestões do ambiente e à pressão do grupo do que o espírito disciplinado pela cooperação: enquanto permanece ignorando a si próprio, o espírito egocêntrico não alcança, com efeito, a consciência da sua personalidade. Entretanto, vimos que a criança apresenta o maximum de sugestibilidade nas mesmas idades do maximum de egocentrismo, esses dois caracteres diminuindo com a socialização real do indivíduo. Como então, se opera essa socialização? Ainda sobre esse ponto observamos um paralelismo chocante entre o comportamento da criança no plano físico e seu comportamento no plano social: nos dois casos, a diminuição do egocentrismo explica-se, não pela adição de conhecimentos ou de sentimento novos, mas por tal transformação de pontos de vista que o sujeito, sem abandonar seu ponto de vista inicial, o situa, simplesmente, entre o conjunto dos outros possíveis. Em outras palavras, a compreensão dos outros, como a compreensão do mundo físico, supõe duas condições: 1º) tomar conhecimento de si próprio como sujeito e desligar o sujeito do objeto, de maneira a não mais emprestar, ao segundo, os caracteres do primeiro: 2º) cessar de considerar o ponto de vista próprio como único possível e coordená-lo ao conjunto dos outros. Em outras palavras, adaptar-se ao meio social, como ao meio físico, é construir um conjunto de relações, e situar-se entre essas relações, graças a uma atividade de coordenação que implica a descentralização e reciprocidade dos pontos de vista (PIAGET, 1959, p. 121).

A teoria de Vygotsky (1977), teoria histórico-social do desenvolvimento que se contrapõe sobre as relações entre aprendizagem e o desenvolvimento apoiado por Piaget, assim, a aprendizagem em Vygotsky está nas interações sociais para as ações internas, psicológicas, na modificação dos instrumentos de mediação cultural como a linguagem, como atividade interpessoal (CASTORINA *et al.*, 1990).

A interatividade é uma experiência pessoalmente significativa, os estudos sobre a inteligência emocional, inicialmente, Goleman (1995 *apud* MARIN *et al.*, 2017), baseado nos estudos de Salovey e Mayer, definiu a inteligência emocional em cinco categorias: autoconhecimento, autocontrole, automotivação, reconhecimento das emoções nos outros e habilidade em relacionamentos interpessoais. Sendo assim, como afirma Casel (2017 *apud* MARIN *et al.*, 2017), as competências socioemocionais são constituídas por diversas habilidades sociais e emocionais.

Os estudos da inteligência emocional complementam os estudos dedicados no campo da psicologia implicando na emergência da educação para o século XXI que oportunize e desafie a escola no compromisso e disposição para a criatividade, empatia e sensibilidade diante das variáveis que se constituem o processo de aprendizagem.

As instituições de ensino precisam se libertar dos excessos de regras burocráticas para os interesses e as necessidades das práticas inclusivas que se sincronizem com experiências significativas dos estudantes no universo da diversidade na escola.

3.2 A Escola Nova e a Educação Integral no Brasil

A formação do pensamento educacional na Europa e no Brasil no período de grandes transformações tecnológicas no século XIX edificou novos paradigmas nos modelos dos sistemas educacionais com predomínio para concepções do pensamento hegemônico europeu na formação do conhecimento científico e cultural e dos processos históricos na formação da cultura do povo brasileiro (GALLO, 2002).

Segundo os apontamentos históricos de Franco (1993) sobre a formação da sociedade brasileira no pós-regime escravocrata e a civilização do café que floresceu no século XIX no Vale do Paraíba:

No velho estilo, o fazendeiro que conservou seus antigos padrões de vida, residindo na fazenda, ainda exerce um poder considerável dentro dela, desafiando a lei se assim entender. Suas transgressões, entretanto, são mais leves que as de seus recentes antepassados: limitam-se, por exemplo, a dificultar a instalação de escolas e o trabalho das autoridades educacionais (FRANCO, 1993, p. 242).

Ainda na atualidade, os velhos estilos e padrões de vida conservadores exercidos pela classe dominante revelam que, apesar de recentes avanços educacionais dos séculos XX e XXI, não são determinantes para os valores éticos de uma sociedade no sentido real de mudanças estruturais que efetivamente garantam o direito à vida com dignidade e justiça social.

Segundo Gomes (2006) é fundamental entender na sociedade escravista não tão apenas a escravidão, mas as condições de não pertencimento à cultura e à História que foram apresentadas aos povos escravizados no Brasil, formalizadas por pensamentos que representavam os povos indígenas e africanos com estereótipos de visões animais, não humanas.

Os elementos estruturais de métodos e técnicas pedagógicas praticadas pela escola brasileira foram responsáveis pelas diferenças sociais e econômicas no Brasil do século XVIII.

Nos estudos antropológicos de Darcy Ribeiro, o atraso brasileiro político, econômico e cultural foi atribuído à dupla escravidão da mão de obra indígena e negra e suas exclusões junto ao sistema educacional (RIBEIRO, 2008).

A escola para Darcy Ribeiro, dessa forma, não oferecia respostas ao seu fim social e patriótico, mas contribuiu para deseducar quando promoveu a seleção e a promoção dos melhores alunos (RIBEIRO, 2008).

Darcy Ribeiro discípulo de Anísio Teixeira (1900-1971), signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 ou Manifesto da Escola Nova comungou dos ideais do Mestre Teixeira para quem “a função da escola pública é educar as crianças brasileiras a partir das condições que essas crianças apresentem” (RIBEIRO, 2008, p. 20).

No momento histórico da concepção da escola de ensino integral, Darcy Ribeiro tem as inspirações do seu mestre Anísio Teixeira. No Brasil, foram implantadas escolas de ensino integral nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia que funcionaram em centros educacionais de escolas com tempo integral.

Segundo Teixeira (1994), a escola haveria de proporcionar condições essenciais para os estudantes desenhar, ler, escrever, contar e apontar para questões práticas de habilidades e técnicas no cenário real da vida e da função da escola para as questões de sobrevivência.

A educação básica, em especial a escolaridade inicial, contribuiria para a formação da base trabalhadora, praticamente com o foco para o desenvolvimento e o aprendizado de hábitos sobre modos de agir, pensar, trabalhar, conviver, mas sem perder de vista que o ambiente escolar, em sua concepção, deveria ser promotor da participação e da democracia. Portanto, a “praticidade” em discussão por Teixeira estava na organização da escolaridade básica obrigatória e primária para a realidade da vida, do trabalho, ou seja, a escola como um ambiente comunitário em que o campo pedagógico abrangesse tempo dedicado também para a arte e para o lúdico (TEIXEIRA, 1994).

A educação para os sujeitos que dela necessitam requer, na concepção de Darcy Ribeiro (2008), a ampliação da jornada escolar baseada em princípios de inclusão e diversidade cultural que fundamentem o projeto nacional de educação popular defendida pelos idealizadores do Movimento da Escola Nova, visto que ele apresenta um contraponto às concepções elitistas de posturas eurocêntricas presentes nos séculos XVIII e XIX no Brasil, pois estas negavam e marginalizavam os povos de ancestralidade negra e indígena na formação e na constituição do povo brasileiro.

A teoria educacional do Movimento da Escola Nova ganhou espaço a partir das contribuições de John Dewey (1859-1952), de visão humanista, em contraponto ao ensino tradicional.

Na concepção de Dewey, as atitudes dos estudantes partem da problematização, das experiências práticas e que dão sentido aos aspectos afetivos e cognitivos no processo educacional. Nesse sentido, as estruturas de escolas mais conservadoras e a postura dos professores diante das mudanças dos novos paradigmas para a educação passam a ser influenciadas no Brasil caminhando para inovações da prática pedagógica, do ensino e da aprendizagem como iniciativas que contribuam para a formação do espírito de vivências práticas, cooperativas e democráticas (DEWEY, 1979).

Para Dewey (1979), a instituição escolar é um lócus para experiências educativas, mas há necessidade de planejamento pedagógico para que haja articulação com a sociedade: “aprender com a própria vida e tornar tais as condições da vida em que todos aprendam com o processo de viver, é o mais belo produto da eficiência escolar” (DEWEY, 1979, p. 55).

A perspectiva deweyana vislumbra uma sociedade harmonizada a partir da educação científica para todos e tem, na atividade infantil, o elemento que possibilita formar um homem que saiba lidar com diversas situações do cotidiano; que participe coletivamente das decisões e valorize sua capacidade individual, pois essa característica o diferencia dos demais, sendo mais reconhecido aquele que consegue usar sua inteligência a serviço de uma finalidade, seja ela educativa ou produtiva (DEWEY, 2008).

No Brasil do século XIX, os marcos legais estruturantes da educação apresentam aspectos do cenário econômico e político então vigente com predomínio dos interesses das classes dominantes em oposição às concepções educacionais que defendiam a escola para aqueles que dela necessitavam. Os princípios comuns dos fins da educação no Brasil buscavam demarcar o caráter da obrigatoriedade e da gratuidade da oferta do ensino pelo Estado como direito a toda população. Esses ideais, no entanto, foram delimitados pelo pensamento republicano que concebia a educação como esforço individual, portanto o estudo era visto como aptidão individual e ao Estado cabia apenas oferecer o ensino primário que em contrapartida permitiria o voto dos não analfabetos.

No cenário de formação de novas classes sociais e econômicas no final do século XIX no Brasil, com o fim da escravidão e no início do século XX com a formação da classe econômica empresarial e da massa trabalhadora assalariada, os movimentos sociais e de educadores em defesa da escola pública e gratuita foram predominantes e nos anos de 1950 e

1960 o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 4024/1961 vigorou no Brasil marcado pelo regime militar de 1964 a 1985 (COUTINHO; SILVA, 2015).

A LDB n.º 4024/1961, no que diz respeito aos aspectos da escola com os ideais de inclusão aos que dela mais necessitassem atendeu ao mercado econômico que concentrava a renda ingressando na escola somente alunos aprovados no exame de admissão para o nível Médio e Ginásial que tinha duração de 7 anos. O currículo mínimo de cinco disciplinas foi normatizado pelo Conselho Federal da Educação (CFE), órgão que teve papel centralizador e decisivo junto ao Estado na elaboração das normas educacionais, organizou o Ensino Fundamental, Ensino Primário e a Educação Infantil em escolas dos jardins de infância e maternal.

Segundo Borges e Chadarevian (2014), a economia brasileira na década de 70 estava em plena expansão e modernização, fato que implicou na reconfiguração das relações capital/trabalho, e no modelo de conglomerados de empresas instaladas pela classe capitalista, conseqüentemente surgindo novas ocupações profissionais impondo à classe trabalhadora assalariada formação profissional para o ingresso nas novas ocupações, para atender às formas de controle que se desenhavam no cenário político e econômico do governo militar de Médici. A educação nacional passa por alteração da LDB n.º 4024/61 para a Lei n.º 5692/1971 implantada com celeridade no processo de aprovação e praticamente sem participação de educadores e pedagogos. O projeto da LDB n.º 5692/71 foi organizado por uma comissão mista formada em sua maioria por membros do partido político Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e votada em regime de urgência.

O principal objetivo da Lei n.º 5692/1971 foi o caráter tecnicista na profissionalização do 2º grau para atendimento da demanda industrial em detrimento do Ensino Clássico e Científico, com objetivo principal na profissionalização da escola do Ensino Médio. O primeiro grau tinha a duração de 8 anos; o Ensino Médio tornou-se compulsório e universal profissionalizante e o Ensino Superior contava com norma específica, a Lei n.º 5540/1968. O acesso à universidade, no ideário nacionalista representativo do poder econômico industrial e da massificação das escolas de educação básica, conseqüentemente foi elitizado e, dessa forma, foi restringido.

Santos (2014) aponta que a LDB n.º 5692/71 determinava o currículo de primeiro e segundo graus estruturados no núcleo comum obrigatório, em nível nacional cabia a parte diversificada aos Conselhos Estaduais de Educação, as escolas indicariam as disciplinas desta parte do currículo.

O ponto central das leis de diretrizes educacionais no Brasil se apresentou no regime militar em tentativas de edificação de normas para os sistemas de ensino incluindo o mercado do ensino privado e o poder econômico das classes ascendentes. A ordem do discurso político militar indicava semelhanças da LDB n.º 5692/71 com os pressupostos da Escola Nova: inclusão e/ou ampliação da jornada escolar. Em relação ao modelo de Ensino Médio foi marcada por uma visão elitista: “secundário para os filhos das elites e escolas técnicas industriais, comerciais e agrícolas para os filhos das classes trabalhadoras, com espaços educacionais inclusive separados fisicamente” (CURY; CORDÃO; NEUBAUER, 2017, p. 11).

Em Santos (2014) se apresenta a narrativa do discurso do Ministro da Educação Jarbas Passarinho para o Jornal O Globo em junho de 1971 sobre a Reforma Educacional:

É necessário que se dê à educação, desde o seu início, um conteúdo que a preparação para a vida, dentro do verdadeiro humanismo concilie a formação do indivíduo para o exercício profissional com a visão global da vida que deve possuir. A educação ideal é a que desperta a capacidade de raciocínio com a capacidade de análise crítica (SANTOS, 2014, p. 154).

O “verdadeiro humanismo” no sistema de produção econômico capitalista buscava adequar as normas educacionais aos fins do mercado de trabalho, de modo a assegurar a estrutura social que se adequasse à divisão social do trabalho.

Freire (1981, p. 12) aponta: “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”. Neste sentido, o disciplinamento das mentes dos estudantes na educação bancária e mecanicista para ele: “mata nos educandos a curiosidade, o espírito investigado, a criatividade” (FREIRE, 1981, p. 9).

As forças políticas e econômicas revelaram-se inaplicáveis para que as legislações até então regulamentadas no processo histórico-educacional promovessem a função social da escola como instrumento para a redução das desigualdades sociais no Brasil originárias do colonialismo europeu, da escravidão negra e da dizimação dos indígenas.

A estratégia política militar buscou dar visibilidade ao movimento da Escola Nova velando o viés democrático e de respeito às identidades preconizadas pelos ideais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

As rejeições dos educadores progressistas pela compulsoriedade do ensino universal profissionalizante imposto pela Lei n.º 5692/1971 trouxeram de volta os debates educacionais que após uma década levaram à aprovação do substitutivo da Lei n.º 5692/1971 para a Lei n.º 7044/1982.

As legislações de diretrizes e bases da educação nacional até então se desenhavam com entraves no estabelecimento de proteção do Estado e distribuição equitativa do direito à educação e do ideal de ampliação de jornada escolar, desconfigurando-se assim o cenário das leis nacionais de diretrizes da educação nacional alinhadas ao proposto por Anísio Teixeira e seu seguidor Darcy Ribeiro.

O contexto político e econômico brasileiro na transição do regime militar para o regime democrático, com a inserção de diversos agrupamentos sociais em defesa das eleições diretas em 1988 – Diretas-Já possibilitou avanços nos direitos sociais defendidos pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que nortearam os princípios constitucionais da Carta Magna de 1988 sobre a obrigatoriedade e a gratuidade da escola pública como direito público e subjetivo, a preservação da laicidade do Estado foram destaques no plano de lutas dos educadores de todo país na defesa da prioridade dos recursos públicos destinados à escola pública como principal objetivo do papel do Estado Democrático de Direito, assim como o direito ao acesso e permanência dos alunos nas instituições de ensino.

As palavras de ordem que os movimentos sociais entoavam para a Assembleia Nacional Constituinte de 1987/1988 como liberdade de voto e pensamento, direitos sociais e de classe, entre outras representaram a busca pelo direito fundamental do exercício da cidadania, pela democracia popular participativa e representativa. Os trabalhadores de todos os segmentos sociais organizados e dos profissionais da educação promoveram debates pelo país afora que revelaram a vontade popular para o regime democrático, acenando para o fortalecimento das instituições sociais, consequentemente da escola pública.

Nesse contexto, as normas legais e jurídicas se dedicaram ao cuidado com o tema da infância e da adolescência e a garantia aos direitos sociais e civis preconizados na Carta Magna de 1988, em seu artigo 227. Esta pauta da proteção dos direitos sociais da criança e do adolescente foi posteriormente regulamentada em estatuto específico instituído pela Lei n.º 8069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Estes marcos legais são expoentes que imprimiram a égide da cidadania e dos princípios democráticos sob a dimensão central no processo da reconstrução da redemocratização no Brasil:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a

salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Em 1990, após quatro décadas da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, as desigualdades do sistema educacional são discutidas no fórum internacional, no ano de 1993, em Jomtien na Tailândia que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS..., 1990). A denúncia do quadro crítico das desigualdades sociais no mundo revelou os resultados no atraso para milhões de pessoas que se encontravam em condições de analfabetismo, com falta de acesso à escola e às novas tecnologias:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS..., 1990).

Em 1992, a partir das temáticas propostas por diversas organizações da sociedade civil, foi apresentado um novo projeto para a LDB pelo então deputado Jorge Hage. Este projeto foi paralisado em razão das diferentes emendas propostas pelas entidades de ensino privado do país. O contexto nutre com elementos favoráveis as grandes mobilizações de educadores que se dirigiram a Brasília reivindicando espaços na defesa e no fortalecimento do papel do Estado sobre o financiamento da escola pública, pois eram contrários ao uso dos recursos públicos da educação para a iniciativa privada, papel que o protecionismo estatal da velha oligarquia representada pela ARENA e emergente classe industrial que se organizou em torno do grande mercado educacional privado tinha no Estado representação legítima (CUNHA; XAVIER, 2007).

Os impasses gerados pelos interesses em jogo na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/1996, pelo padrão de qualidade do ensino e a

articulação entre as entidades da federação União, Estados e Municípios na organização e financiamento da escola pública foram elementos impulsionadores para o novo projeto de LDB proposto pelo Senador Darcy Ribeiro. O novo projeto ganhou destaque diante do atraso histórico com relação aos problemas de acesso às escolas pelas crianças mais pobres e negras. Segundo as concepções de Cury, Cordão e Neubauer (2017):

A educação é vista pelo senador como essencial ao Brasil como Nação, para sua integração à civilização industrial e para a participação autônoma nesta civilização, pelo domínio do saber e da tecnologia. A ineficiência do sistema educacional põe em risco a soberania nacional (CURY; CORDÃO; NEUBAUER, 2017, p. 3).

A consagração dos pensadores do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova mostrava sinais de que é possível no Brasil, no final da década de 1980, que a educação escolar, como dever do Estado, se constituísse como espaço público acessível a todos. Tal propósito conseguiu unificar diversos partidos políticos e segmentos da sociedade civil, entidades de classes e estudantes de inspiração da educação humanista e integral.

A Carta Magna de 1988, nos direitos sociais e coletivos, preconiza o direito à educação para a formação humanística, tecnológica e científica, princípios dispostos no Plano Nacional de Educação (PNE) de duração plurianual.

A semente do PNE foi lançada na Constituição de 1934 com discussões retomadas em diversos momentos e movimentos históricos com objetivo de definir o orçamento da educação nos aspectos quantitativos e qualitativos e metas com duração de dez anos (BRASIL, 2000).

A aplicabilidade e a concretização do PNE são oriundas da construção dos eixos legais e dos momentos históricos das lutas por políticas públicas para a educação no Brasil, que estão marcadas pela participação de educadores, políticos, sociedade civil e de classe que lutam e lutaram pela qualidade da educação para todos.

Os pressupostos para o avanço nas políticas públicas para a educação como função do Estado Democrático de Direito, a partir da Carta Magna de 1988, ampliaram, mais que quaisquer outros antecedentes, os direitos sociais, contribuindo para lentos avanços nos índices básicos da qualidade de vida. Segundo Carvalho (2010):

[...] a mortalidade infantil caiu de 73 por mil crianças nascidas vivas em 1980 para 39,4 em 1999. A esperança de vida ao nascer passou de 60 anos em 1980 para 67 em 1999. O progresso mais importante se deu na área da educação fundamental, que é fator decisivo para a cidadania. O analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,4% em 1980 para 14,7% em 1996. A escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000. O progresso se deu, no entanto, a partir de um piso muito baixo e refere-se sobretudo ao número de estudantes matriculados. O índice de repetência ainda é muito alto. Ainda são

necessários mais de dez anos para se completarem os oito anos do ensino fundamental. Em 1997, 32% da população de 15 anos ou mais era ainda formada de analfabetos funcionais, isto é, que tinham menos de quatro anos de escolaridade (CARVALHO, 2010, p. 206-207).

Os dados estatísticos de melhoria da qualidade de vida revelaram o quanto os movimentos sociais articulados às forças jurídicas são instrumentos de legitimação dos anseios por liberdade e democracia de um povo em busca da educação como mecanismo de justiça social e proteção da dignidade humana. Nesse sentido, a viabilidade de projetos e políticas afirmativas que permitiram a democratização do sistema educacional contribuiu para a promoção dos direitos humanos no Brasil que, em 1996, se consolidou na criação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), juntamente com a Secretaria de Estado de Direitos Humanos (BRASIL, 1997).

A educação em Direitos Humanos é estabelecida no ano de 2003 reunindo especialistas da área na elaboração do PNDH.

O alargamento dos direitos sociais, as formas de expressão e as manifestações sociais são propulsoras da tendência descentralizadora do poder do Estado. Os processos históricos de cidadania e os processos históricos de subjetividade são autônomos, como afirma Santos (2005):

Em meu entender, o processo histórico da cidadania e o processo histórico da subjetividade são autônomos, ainda que, como tenho vindo a defender, intimamente relacionados. O capitalismo tem sabido conviver com diferentes soluções em cada um destes processos e as que consistiram na maior amplitude dada à cidadania política e social não são certamente as piores para o desenvolvimento da subjetividade. Uma das reivindicações centrais do feminismo radical, a de que a esfera pessoal é política, não é, nas condições atuais, susceptível de satisfação senão através da repolitização dessa esfera com base em estratégias de cidadania (SANTOS, 2005, p. 247).

Os sistemas de ensino, a partir dos espaços democráticos de construção dos projetos pedagógicos podem estabelecer práticas coletivas que se elaboram nos modos de distribuição e de uso do espaço público como instrumento de formação para a educação humanista e cidadã priorizando as políticas públicas educacionais com fundamentos em parâmetros de padrão e de qualidade previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Os instrumentos normativos regulamentadores da educação nacional, com olhar para a cidadania como valor individual e direito inalienável, contemplam os ideais de justiça social que visam atender aos anseios e às necessidades dos sujeitos e das populações que passam

pela escola. Nesse sentido, a esfera dos direitos sociais está sempre em processo de construção histórica, como bem assinalou Bobbio (2004):

O campo dos direitos sociais, finalmente, está em contínuo movimento: assim como as demandas de proteção social nasceram com a revolução industrial, é provável que o rápido desenvolvimento técnico e econômico traga consigo novas demandas, que hoje não somos capazes nem de prever (BOBBIO, 2004, p. 33).

A vontade política do Estado e as intervenções de projetos pedagógicos que contemplem a formação de indivíduos desde a infância com mais habilidades e flexibilidades para as mudanças, de forma que possam se tornar adultos com autonomia, pensamento crítico e determinação e norteados pela ética na relação com os outros, com a comunidade local, em que se está inserido, e global, transcendem a visão do individualismo. Portanto, a escola, lugar de complexidade das relações humanas marcadas por intenções que estabelecem verdades construídas, acaba por imprimir na sociedade valores coletivos ao longo do tempo no modo do fazer pedagógico que se configura plural e com ideais e concepções da ação reflexiva como parte do aprendizado histórico e político que se processa no cotidiano escolar.

Os eixos norteadores das políticas públicas do Estado para educação elencadas no PNE de 2014-2024 propõem, na meta 6, a educação integral como superação das desigualdades sociais.

O tempo de atendimento escolar é assim estabelecido na meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Nos estudos de Moll (2014), sobre a meta 6 do PNE e a educação integral, destacam-se algumas diretrizes e considerações importantes, delas explicitam-se:

- a (III) superação das desigualdades educacionais;
- a (IV) melhoria da qualidade de educação;
- a (VII) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- a (X) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (MOLL, 2014, p. 373).

Para o autor, as metas do PNE comprometem-se com uma mudança estrutural no sistema educacional do Brasil, com um compromisso com estudantes das classes populares garantindo uma escola de qualidade. Moll (2014) salienta ainda a necessidade de:

[...] despatologizar a pobreza e desnaturalizar o fracasso escolar. Se não mudarmos a perspectiva e o olhar em relação às classes populares, seus filhos poderão ter mais acesso, mas a qualidade e o resultado desse processo não pavimentarão o caminho para uma sociedade efetivamente justa. Serão funcionalmente incluídos, mas não estruturalmente incluídos (MOLL, 2014, p. 379).

A viabilidade e a aplicabilidade da meta 6 estão previstas nas estratégias:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei n.º 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
- 6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
- 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

As políticas públicas favoráveis para a implementação da escola sonhada por Anísio Teixeira e as propostas inovadoras de Ensino Integral pensadas por Darcy Ribeiro estariam contempladas no PNE na medida em que o tempo escolar, o acesso e a permanência nas escolas públicas do Brasil são priorizados no PNE 2014-2024, na perspectiva de representação do avanço dos processos históricos para a educação no século XXI, com

características dos ideais do respeito à diversidade e aos ideais humanistas com traços comuns da escola defendida pelos pioneiros da Escola Nova (BRASIL, 2014).

3.3 Os Direitos Humanos e os desafios da Educação Escolar como instrumento de emancipação no século XXI

Na seara da formação da educação emancipatória até os dias atuais, não se pode deixar de tratar sobre um dos principais eixos da educação escolar: A Educação em Direitos Humanos.

Em todas as dimensões humanas, do pensamento científico às relações com o universo, a educação para o século XXI caminha para a modalidade de Ensino Integral, pois pretende-se, por meio da educação escolar, a emancipação dos sujeitos a partir de paradigmas não exclusivamente cognitivos e transmissores do saber dominante, mas reflexivos, críticos e com fundamentos teóricos e epistemológicos da Pedagogia como ciência e área do conhecimento, que percorreu uma trajetória empírica e considera a diversidade dos saberes e das culturas dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para Nunes (2020):

A escola trabalha duas grandes coordenadas humanas: a formação humana como um todo e também a transmissão, reprodução formal dos conhecimentos, dos consensos sociais que a humanidade foi acumulando historicamente e que devem ser repassados a cada nova geração. Então, neste sentido, a geração que entra na escola precisa antes ser acolhida, precisa da escola formação humana, e depois da escola produção/reprodução dos conhecimentos e condutas socialmente produzidos. A educação inovadora trabalha com essa perspectiva: coloca o conhecimento a serviço da felicidade e da justiça, faz da escola, primeiro, uma grande arena de experiência humanizadora (NUNES, 2020, p. 1).

Na escuta, na empatia e no desejo de transformar realidades opressoras em universos de tolerância, respeito e cuidado se constrói o acolhimento no cotidiano escolar e as reflexões sobre os diferentes pontos de vista dos estudantes, suas necessidades e realidades de vida.

A educação escolar pode contribuir para a formação da consciência crítica dos estudantes, na direção da compreensão das representações dos discursos que convirjam para dignificar os projetos de vida daqueles que são marginalizados e excluídos da escola, pelos discursos que negligenciam a responsabilidade social das escolas para transformação de realidades tão adversas das famílias que depositam esperança de mudança de vida pelo acesso ao direito à educação.

Quando educadores e educadoras falam de sua prática na escola, ou alunos e alunas dizem do lugar que ocupam no processo educativo, eles e elas não dizem qualquer coisa, pelo menos quando querem ser ouvidos. Posicionam-se no interior de uma ordem particular dos saberes e do discurso, significando-se a si próprios e a suas práticas através de uma gramática que é introduzida em grande parte pela pedagogia e outros saberes. Isso significa que outras gramáticas, categorizações e princípios de organização e significação foram preteridos, excluídos, negados ou simplesmente desvalorizados (GARCIA, 2002, p. 24).

Por meio da educação, a capacidade de cada ser humano se perceber com consciência crítica para as mudanças prospectam para a dignidade da vida e a humanização, mesmo que, cerceada pelas atitudes individualistas e competitivas da escola tradicional, que roubam a existência de uma educação promotora de sentido de vida, território do saber significativo.

Carvalho (2010) destaca que a educação é um instrumento para construção da cidadania civil e política:

Há, no entanto, uma exceção na sequência de direitos, anotado pelo próprio Marshall. Trata-se da educação popular. Ela é definida como direito social, mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política (CARVALHO, 2010, p. 11).

Para além dos avanços dos direitos sociais e políticos no século XXI no campo educacional da educação integral no Brasil que contribuíram para modos de existência de cidadania e de direitos humanos, as ciências exatas e sociais se interligaram e revolucionaram a ciência se constituindo na cosmovisão de concepções humanistas ascendendo ao centro das ciências o desenvolvimento da pessoa humana para a diversidade e pluralismo de ideias e concepções.

A Declaração de Viena de 1986 indica: “Artigo 2º: que a pessoa humana é o sujeito central do desenvolvimento” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1993). Portanto, o trabalho pedagógico, nesta dimensão da escola do século XXI, ao mesmo tempo que contribui para o homem pensar em si mesmo, requer o estabelecimento dos quatro pilares da educação contemporânea: “aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer, constituindo aprendizagens indispensáveis que devem ser perseguidas de forma permanente pela política educacional para todos os países” (MORIN, 2011, p. 11).

A educação para a ética requer a formação para a valorização da vida, assim o componente curricular Projeto de Vida se fundamenta em princípios que são inerentes ao

homem. A ausência de uma educação sexual formal, por exemplo, pode acabar estimulando preconceitos, violências das mais diversas.

A paz como um bem coletivo e indivisível está no rol da educação em Direitos Humanos. Dessa forma, o processo formativo do componente curricular Projeto de Vida contribui: “na atuação social dos estudantes, descobrindo-se a si mesmo, aos outros e o meio em que vive e se vendo capaz de: criar, sentir, pensar, inventar, inovar, querer, ousar” (BRASIL, 2018, p. 52).

Segundo Benevides (1998):

O contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade, que é socialmente construída, sobretudo numa sociedade tão marcada pela exploração classista. É preciso ter claro que igualdade convive com diferenças – mas que não são reconhecidas como desigualdades, isto é, não pode existir uma valoração de inferior/superior nessa distinção. Em outras palavras, a diferença pode ser enriquecedora, mas a desigualdade pode ser um crime (BENEVIDES, 1998, p. 156).

3.4 A política pública para a educação no Estado de São Paulo e o Ensino Integral

Os compromissos assumidos pelos entes federativos no Brasil para atender aos preceitos legais que regulamentam a educação de qualidade, gratuita, democrática e com respeito as diversidades e o pluralismo das práticas pedagógicas e dos fundamentos teóricos e epistemológicos que caracterizam a formação docente representam avanços obtidos a partir dos pressupostos preconizados na Constituição Brasileira de 1988.

Na LDBEN n.º 9394/1996, no Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, as condições para que, em diversos Estados, as experiências de escolas na modalidade de Ensino Integral fossem implantadas a partir dos pressupostos dos marcos legais para o exercício da cidadania imprimiram o caráter para a gestão democrática do ensino.

No Estado de São Paulo, o Decreto n.º 57.571, de 2/12/2011 instituiu o Programa Educação Compromisso de São Paulo com metas desafiadoras para melhor figurar a representação do Estado na melhoria dos resultados educacionais, sendo assim propôs:

O programa Educação – Compromisso de São Paulo, iniciado em 2011, estabelece um pacto com a sociedade em prol da educação. Entre suas principais metas, o programa pretende fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25

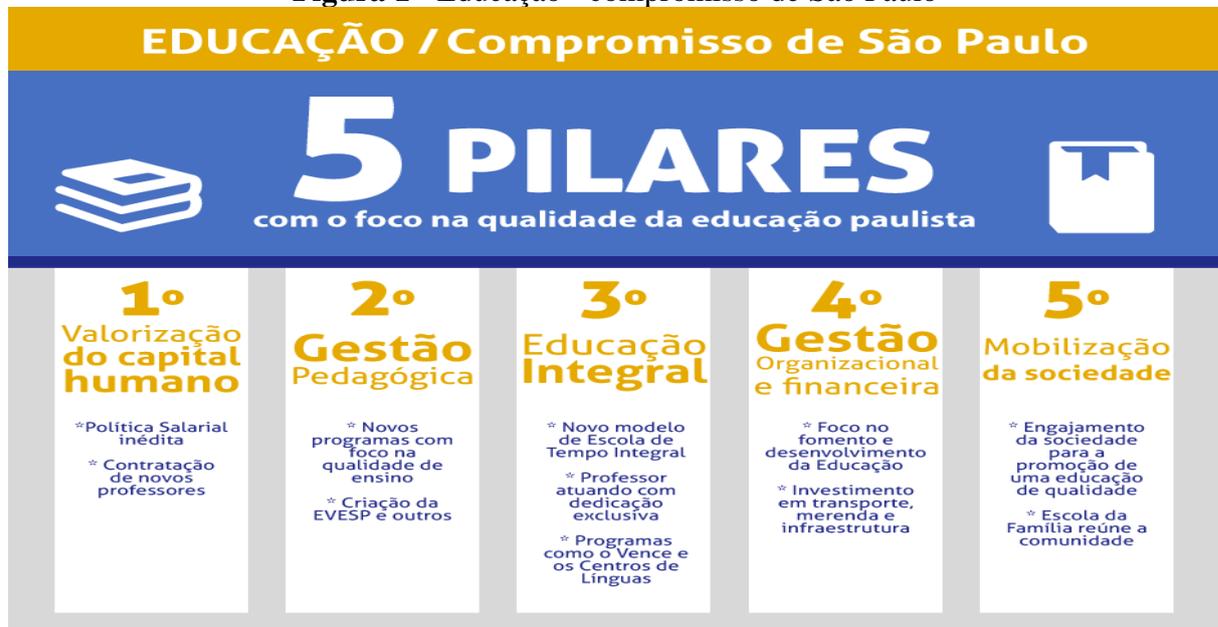
melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado.

O programa foi construído em conjunto com educadores e funcionários da rede estadual paulista. Ao longo de encontro com milhares de profissionais que atuam diariamente na rotina de escolas e salas de aula, formatou-se uma proposta com base nas demandas e anseios dos educadores.

O programa está estruturado em cinco pilares, que nortearam o foco de atuação, a criação de novos projetos e as demais ações da Secretaria da Educação ao longo da gestão (SÃO PAULO, 2021a).

O Decreto n.º 59.354/2013 que instituiu o PEI na SEDUC/SP teve como ponto de partida o Programa Educação Compromisso de São Paulo que elencou os cinco pilares prioritários para a rede pública de ensino paulista.

Figura 1 - Educação - compromisso de São Paulo



Fonte: São Paulo (2021a).

Segundo dados de abril de 2018, a SEDUC/SP contava com dois modelos de escolas de ensino integral: Escola de Tempo Integral (ETI) e Novo Modelo de Escola de Tempo Integral (PEI):

Escolas de Tempo Integral (ETI): Mais de 48 mil estudantes em abril de 2018 eram atendidos pelas 226 Escolas de Tempo Integral (ETI), que ofereciam, no contraturno das aulas regulares, atividades esportivas e culturais.

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

Os professores do PEI atuam em regime de dedicação exclusiva e, para isso, recebem gratificação de 75% em seu salário, inclusive sobre o que foi incorporado durante sua carreira (SÃO PAULO, 2018).

A gestão atual da SEDUC/SP instituiu parâmetros no Decreto n.º 64.187, de 17 de abril de 2019, de reorganização da SEDUC/SP dando continuidade ao monitoramento e avaliação de resultados da educação estadual na perspectiva de valorização da carreira do magistério instituída pela Lei Complementar n.º 1191/2012 (BRASIL, 2012a), que regulamenta o regime de dedicação plena e exclusiva dos integrantes do quadro do magistério que atuam nas escolas do PEI e se coloca como um incentivo para a permanência dos professores nessas escolas em período de dedicação plena e exclusiva (SÃO PAULO, 2012a).

A plataforma educacional do governo paulista: Plano Estratégico 2019-2022 com foco para a melhoria dos resultados educacionais reflete o predomínio da visão meritocrática das avaliações externas e internas. Neste sentido, na análise dos documentos escolares é importante considerar a prioridade da escola no discernimento para a operacionalização das ações burocráticas e o desenvolvimento de ações pedagógicas que deem sustentação aos projetos inovadores para a formação do sujeito ético.

Nas escolas do PEI possivelmente devido ao aumento da jornada escolar, da permanência dos alunos e professores nas escolas, do reduzido número de faltas dos docentes e da evasão escolar, a gestão do tempo para as atividades destinadas ao Projeto de Vida favoreça para o êxito da melhoria dos resultados educacionais e do componente curricular Projeto de Vida.

A Árvore dos Sonhos (Figura 2) revela o potencial criativo e motivador dos sonhos dos estudantes com o objetivo de promover o protagonismo juvenil, excelência acadêmica, profissional e pessoal.

Figura 2 - Árvore dos Sonhos

Fonte: Ventorin (2020, p. 1).

A base teórica conceitual dos princípios pedagógicos que elencam a Proposta Pedagógica para as escolas do PEI se sustenta na Educação Interdimensional.

A concepção interdimensional de Costa (2008) atende as novas demandas sociais a partir do conhecimento para vivenciar, problematizar, buscar o equilíbrio e o reequilíbrio na educação para as interações com a corporeidade racional, a espiritualidade da consciência de si, a afetividade consigo mesmo e na relação com o outro.

Nos quatro pilares da Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 1998), encontramos os elementos estruturantes do Projeto de Vida, eixo central das escolas do PEI e, a partir de 2022, obrigatória a inclusão do componente curricular Projeto de Vida em todos os sistemas de ensino da educação básica.

Em Damon (2009), o Projeto de Vida envolve a mobilização de valores e sentimentos, que podem ser vislumbrados na relação entre eventos passados, ações presentes e projeções futuras, em um constructo que integra a constituição identitária e as possibilidades de interação com o mundo. Neste sentido, os quatro pilares da educação para o século XXI são importantes no intuito de assegurar que o currículo escolar reconheça as experiências dos estudantes no campo das interações que se estabelecem, no diálogo e nas vivências como sujeitos constituídos em direitos.

Sacristán (1995) destaca: “[...] convém estarmos conscientes de que em toda experiência de aquisição se entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados, a partir de suas vivências como pessoas” (SACRISTÁN, 1995, p. 88).

As escolas são espaços de relações, interações, de acesso aos conhecimentos científicos e culturais acumulados pela humanidade e em processo histórico de elaboração e construção permanente, que planejam o desenvolvimento de projetos inclusivos para a diversidade, que buscam priorizar políticas públicas educacionais menos economicistas com fundamentos nos parâmetros de padrão de qualidade previstos na Constituição Brasileira de 1988, e anseiam de fato que o papel do Estado seja priorizar normas regulamentadoras da educação nacional em que a cidadania tenha condições reais de ser posta em prática e não apenas mero discurso, mas um valor individual e direito inalienável e que se aliam ao argumento da liberdade que visa aos anseios e às necessidades dos sujeitos e das populações que passam pela escola.

O currículo escolar representado e instituído pelo saber dominante acaba por ser um dispositivo de sujeição, instrumento de dominação e pacificação dos sujeitos históricos que são de fato os construtores do dia a dia da escola e do saber escolar.

O lugar que ocupam os sujeitos nas relações sociais e de poder que se estabelecem na estrutura organizacional do sistema educacional brasileiro é determinante para as proposituras de políticas públicas que considerem a realidade e as necessidades em que estão inseridos os protagonistas da escola. O lugar contrário à ação de expectadores passivos, ao se limitarem como executores de políticas públicas dos programas governamentais, prejudica o cuidado de si e o transforma em instrumento nas decisões das políticas públicas que podem afetar a dignidade e a valorização dos profissionais da educação sob o perigo de atrasos e retrocessos históricos dos direitos sociais e coletivos conquistados.

Foucault (2003, p. 12) define o poder: “como não sendo uma instituição, nem uma estrutura, nem um poder estatal, mas um lugar estratégico onde se encontram as relações de forças”.

O jogo das relações de forças pode levar à pacificação, à sujeição, à opressão, contribuindo para que os sujeitos históricos constituídos de direitos no sistema educacional esperem pacificamente soluções milagrosas do poder estatal. Sendo assim, o jogo do poder torna-se um círculo vicioso em que quem está no exercício do trabalho escolar, no atendimento destes serviços, dos estudantes e da comunidade escolar, pode representar intencionalmente ou não os jogos de poder da classe dominante, ou ao contrário, pode

representar, por sua posição, lugar do poder para estabelecer as relações que colaborem para mudanças das consciências.

Segundo Garcia (2009):

O docente e intelectual educacional crítico deve ser o portador de valores universais como a razão, a verdade, a justiça, a liberdade e a emancipação. Sua posição tem a ver com certas relações de saber e poder. Em nome da verdade e de outros valores universais, exerce um tipo de poder produtivo que normaliza as condutas e multiplica a força dos indivíduos em relação a uma ordem de objetivos e metas particulares. Tem autoridade de guiar as consciências, de revelar os seus erros e ilusões. Tem o poder de reformar, de guiar e curar os indivíduos. O sujeito docente crítico realiza o esclarecimento das consciências, acompanhando suas performances e evoluções rumo a um maior discernimento e engajamento. Essa é a sua função: exercer uma forma de pastoreio da consciência crítica e engajada, acompanhando com dedicação e atenção cada indivíduo em particular e todos em rumo a uma existência racional e moral superior (GARCIA, 2009, p. 230).

O contexto sociopolítico no século XXI de múltiplas dimensões na ordem cultural e conceitual do espaço econômico, político, cultural e o espaço natural que vivemos impõem desafios para que os estudantes vivenciem práticas de organização e liderança estudantis na perspectiva da compreensão do seu papel social na contraposição à ordem hegemônica do capital e do consumo. Conforme Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006):

Assim, ao lado dessa reconfiguração de protagonistas hegemônicos da ordem aqui denominada de moderno-colonial, como o Estado e o Capital – os gestores e os burgueses, de um lado, e os trabalhadores, de outro, vemos a emergência de outros protagonistas, como os novos movimentos sociais e as organizações não-governamentais, estas em grande parte implicadas na ordem neoliberal até pelo seu nome – que invoca o ‘não governo’ (HAESBAERT; PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 133).

Nesse sentido, o protagonismo juvenil, como uma das premissas do PEI, desafia a escola para que busque contemplar todas as dimensões da vida dos estudantes, como aponta Saviani (1991 *apud* GARCIA, 2001):

Daí a importância da escola e da proposição de uma pedagogia revolucionária e “verdadeiramente dialética” que tenta superar o “caráter crítico-mecanicista” e “a-histórico” das “teorias educacionais crítico-reprodutivistas”, defende Saviani. As teorias crítico-reprodutivistas, acusa ele, ignoram a ação recíproca da educação e da sociedade uma sobre a outra, e esquecem que o determinado também age sobre o determinante. Por isso, são “insuficientemente dialéticas”. Não propõem uma análise da educação enquanto processo contraditório. A educação escolar é tomada unicamente como um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado. Sua insuficiência está em não considerarem que a escola pode ser um “instrumento do proletariado na luta contra a burguesia (SAVIANI, 1991, p. 74 *apud* GARCIA, 2001, p. 46).

A intervenção didática dos professores a partir das discussões e reflexões sobre os discursos praticados no cotidiano escolar: democracia, igualdade de condições, de acesso e permanência, acolhimento, inclusão e autonomia, são fundamentais para que a educação escolar colabore nesse processo de mudança de consciência e de atitude de segregação, rejeição em grupo ou individual, com base na perspectiva de ações operacionalizadas a partir das implicações do Projeto Pedagógico e dos profissionais e comunidade escolar envolvidos nas decisões e na clareza da base teórica que fundamenta a prática, na percepção dos valores que dignifiquem a existência e a convivência dos estudantes no ambiente escolar.

3.5 Condições e possibilidades dos discursos do componente curricular Projeto de Vida na escola

O componente curricular Projeto de Vida transita em diferentes áreas do saber, na busca de dar sentido aos sonhos dos estudantes como centro da própria identidade.

Em Damon (2009), o conceito de Projeto de Vida é definido como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que ao mesmo tempo é significativo para o eu e gera consequências no mundo além do ‘eu’” (DAMON, 2009, p. 53).

Os discursos presentes nos documentos escolares que norteiam o Projeto de Vida se situam na perspectiva de estimular nos estudantes ser o centro da própria identidade e da pergunta sobre si mesmo, seus desejos pessoais e planos para o futuro (SÃO PAULO, 2021b).

Para Garcia (2002), a conscientização se dá pelo diálogo como método para superação da falsa consciência, o pensar certo supera o ingênuo, o voltar-se para si pela reflexão crítica é promotora da educação para transformação. Assim, para que produza coletivamente suas próprias normas regimentais e sua proposta pedagógica a escola e os estudantes precisam encontrar espaço para: “dizer a verdade acerca de si próprio através do diálogo” (GARCIA, 2002, p. 119).

Na sociedade de controle⁴ como bem revela Foucault (1987), o forte controle social pode conseguir formular sonhos e maneiras de sonhar. Os contextos social, político e econômico são corresponsáveis por violações de direitos, inclusive do direito de sonhar, assim como de transformar realidades escolares. A ação do sujeito e as práticas escolares são

⁴ A chamada **sociedade de controle** é um passo à frente da **sociedade disciplinar**. Não que esta tenha deixado de existir, mas foi expandida para o campo social de produção. Segundo Foucault, a disciplina é interiorizada. Esta é exercida fundamentalmente por três meios globais absolutos: o medo, o julgamento e a destruição (FOUCAULT, 1987).

influenciadas por diversas variáveis, por exemplo, a divulgação da violência pela cultura midiática nos tempos contemporâneos, na programação infanto-juvenil contribui de modo determinante para a formação da identidade e do caráter. Nesse sentido, Piovesan (2014, p. 340) afirma:

[...] o direito a redistribuição requer medidas de enfrentamento da injustiça econômica, da marginalização e da desigualdade econômica, por meio da transformação nas estruturas socioeconômicas e da adoção de uma política de redistribuição. De igual modo, o direito ao reconhecimento requer medidas de enfrentamento da injustiça cultural, dos preconceitos e dos padrões discriminatórios, por meio da transformação cultural e da adoção de uma política de reconhecimento. É a luz desta política de reconhecimento que se pretende avançar na reavaliação positiva de identidades discriminadas, negadas e desrespeitadas; na desconstrução de estereótipos e preconceitos; e na valorização da diversidade cultural (PIOVESAN, 2014, p. 340).

O lugar em que falam os documentos fundantes do Projeto de Vida imprime e intersecciona a perspectiva positiva para a construção da subjetividade e da identidade individual. Desse modo, a educação para a cidadania ganha novos discursos, não se tratando de utopia, mas da possibilidade de mudanças na ordem institucional das estruturas de poder, para o saber que não diz qualquer coisa, mas diz do direito de sonhar da mulher negra, indígena, meninos e meninas de rua, das diversidades compreendidas como potencial de superação de obstáculos que contribuem para o aumento das desigualdades sociais em nosso país.

Ferreira (2004) compreende a cidadania como conceito de soberania que implica autoconsciência.

Se está em curso a formação de um “novo cidadão do mundo”, faz-se necessário entender esta contradição, pois a formação para a cidadania necessita apoiar-se na formação desse novo cidadão sem se descuidar da “cidadania” que lhe pertence como direito, pelo nascimento, em seu país. O estatuto e o valor da formação para a cidadania, hoje, necessitam se constituir de todos os elementos e recursos que permitam ao novo cidadão ter possibilidade de trânsito entre as culturas dos diferentes povos. E transitar com compreensão democrática de respeito a todas as diferenças e com a permanente possibilidade de acesso aos recursos necessários a essa formação, e que esta se assente em uma nova “ética humana” alicerçada na solidariedade e na justiça social, no respeito às diferenças e aos direitos de todos (FERREIRA, 2004, p. 1240).

A educação escolar, enquanto campo político identificado como espaço de decisões e escolhas pelo outro, quando se estabelecem relações de exclusão e marginalização pelas condições de classe, cor, gênero, etnia, escolhas de vida, renegando os direitos fundamentais preconizados por letras que, se ausentes das pautas e das práticas governamentais, tornam-se

letras mortas da legislação brasileira e requerem ressignificação e reconstrução para práticas democráticas que respeitem todas as diferenças para a nova ética humana.

O saber escolar histórico, que visa o desenvolvimento sobre o conhecimento acumulado pela humanidade coletivamente envolvendo as diferenças, as identidades de gênero, as relações étnico-raciais, a educação quilombola, a diversidade sexual, o movimento feminista e os movimentos sociais em que os alunos, sujeitos reais, estão inseridos permite a emancipação e a humanização pela educação escolar. Sendo assim, a educação se faz e se constrói pelos trabalhadores da educação: diretores, professores, alunos, comunidade escolar, pesquisadores por meio de um processo solidário e cooperativo como ato pedagógico e político.

O componente curricular Projeto de Vida se revela na política pública do governo do Estado de São Paulo como: “um exemplo de como desenvolver as habilidades socioemocionais na escola”. A partir das discussões com os estudantes sobre seus sonhos para o mundo do trabalho e a vida acadêmica, dentre outros temas, o diálogo dos professores direciona para reflexões acerca de perguntas aos estudantes: “quem sou eu?”, “quem quero ser quando crescer?”, “O que eu preciso fazer para chegar lá”? (SÃO PAULO, 2019a).

No decorrer do ano letivo o componente curricular Projeto de Vida é desenvolvido com aulas semanais e duração de 45 minutos, no currículo comum nas escolas de ensino regular e do PEI, as aulas estão constituídas nos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os professores buscam desenvolver de forma intencional e progressiva e recebem formação e instrumentalização da SEDUC/SP.

Na contramão das políticas públicas de projeção e fomento aos princípios democráticos, éticos e educação para cidadania a partir dos pressupostos dos marcos legais: Constituição Federal (CF)/1988, Lei 13.415 de 16-02-2017, que altera a Lei 9.394/96, à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; – a Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) 03, de 21-11-2018 atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; a instituição da BNCC Ensino Médio (EM) - Resolução CNE/CEB 04, de 17-12-2018, como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB que contempla o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a indicação do Conselho Estadual de Educação (CEE)/SP 198/2020 que acompanha a Deliberação CEE/SP 186/2020 e contém orientações para implementação da Lei n 13.415/2017, também para elaboração dos currículos de Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, com ênfase para as diretrizes curriculares dessa etapa da Educação Básica, com destaque para o Currículo Paulista Etapa

Ensino Médio; Fundamentos: – a BNCC-EM que normatiza o documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver na etapa final da educação básica, em todas as redes de ensino que iniciam seus processos de planejamento e implementação segundo as determinações da Lei 13.415 e da BNCC para o EM, fundamentais para promover qualidade e equidade na aprendizagem dos estudantes, nos deparamos com o Projeto de Lei n.º 7180/2014, conhecido como Escola Sem Partido com o argumento de defender o pluralismo de ideias revela mais uma das faces do cenário histórico político conservador do Brasil.

As divergências dos discursos educacionais do cenário brasileiro são seculares e apontam caminhos decisivos para a comunidade escolar, de um lado a educação familiar para poucos, do outro a educação escolar democrática, cidadã e participativa como instrumento que pelo saber dignifica a espécie humana e contribui para a formação do Estado Nação (ARROYO, 2012).

Os marcos legais dos sistemas de ensino na transição do regime militar para o regime democrático no Brasil tiveram papel crucial na defesa da escola pública, dos direitos sociais e civis preconizados na carta constitucional de 1988. A Resolução, de 19-4-2021 que homologou, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 7-7-1971, a indicação do CEE - 208/2021, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE)/SP de 15-05-2021, Seção I, página 20, que “propõe parâmetros para a oferta da domiciliar da educação básica a partir da decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) e debates em casas legislativas” no Processo 2021/00134 cujo interessado foi o CEE de São Paulo se apresentam no Relatório dos Conselheiros Hubert Alquéres e Nina Beatriz Stocco Ranieri sob a presidência da Conselheira Ghislene Trigo Silveira em reunião realizada por Videoconferência em 14-04-2021: “reconhecem a diversidade cultural como um elemento agregador e que enriquece a sociedade, além da defesa da importância da escola na formação cidadã de crianças e jovens” (SÃO PAULO, 2021c). Entre os pontos principais em defesa da escola pública e da educação escolar apreciados pelo Parecer CNE/CEB 34/2000, na fundamentação de suas conclusões, a partir dos dispositivos da LDB, temos a concepção do predomínio da convivência com os demais semelhantes como processo amplo que a educação escolar proporciona e projeta para o preparo da cidadania plena.

(i) a educação é um processo mais amplo do que a educação escolar, que se desenvolve predominantemente, por meio do ensino (art. 1º). Observam-se, portanto, três conceitos, com diferentes graus de abrangência: educação, educação escolar e ensino.

(ii) considerando-se que a finalidade da educação é promover “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º), não há como prescindir-se do dever solidário do Estado e da família, “porque a família, só ela, jamais reunirá as condições mínimas necessárias para alcançar objetivos tão amplos e complexos”.

(iii) a solidariedade humana e a tolerância recíproca, que fundamentam a vida em sociedade, “não deverão ser cultivados no estreito (no sentido de limitado) espaço familiar. A experiência do coexistir no meio de outras pessoas, a oportunidade do convívio com os demais semelhantes, tudo são situações educativas que só a família não proporciona e que, portanto, não garante o que a lei chama de preparo para a cidadania plena” (SÃO PAULO, 2021c, p. 5-6).

Para Maria Helena Guimarães de Castro, Presidente do CNE, as condições de miserabilidade acentuadas pela ausência de políticas de enfrentamento social e sanitário da pandemia da COVID-19 apontam: “o isolamento social, durante a pandemia, mostrou que as famílias não estão preparadas para ensinar os filhos em casa” (CASTRO, 2021). Para o Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Vitor de Angelo, por trás da defesa atual do ‘*homeschooling*’ no Brasil há uma “tentativa de deslegitimação do papel da escola e dos profissionais da educação” (ANGELO, 2021).

O posicionamento do CEE de São Paulo em 14-04-2021 representa o discurso que rege os marcos legais de proteção à infância e da educação escolar como instrumentos protetivos e de formação crítica e humanista acenando para a resistência dos representantes deste colegiado na legitimação dos processos históricos que apontam na Resolução de 19 de abril de 2021 considerações significativas acerca da importância da educação escolar, portanto, se opõe aos discursos da educação domiciliar:

A instituição escolar, de maneira intencional e sistematizada, desenvolve processos metodológicos participativos de construção coletiva da aprendizagem e, para tanto, utiliza-se das linguagens em suas várias expressões, os multiletramentos, as TDICs, os temas da contemporaneidade e tem a sua disposição materiais didáticos variados, contextualizados, que respeitam e valorizam as diferenças nas mais variadas dimensões.

A escola é a instituição, por excelência, que melhor atende crianças e jovens em seu desenvolvimento, que promove o encontro, reconhecendo a diversidade cultural como um elemento agregador e que enriquece a sociedade. É neste ambiente de interações, presenciais, que aprendemos a enfrentar e superar as desigualdades e a nos reconhecer (e a nos unir) em nossa humanidade.

Sob essas considerações, o CEE reafirma a importância da escola na formação cidadã de crianças e jovens e recomenda que a educação escolar se desenvolva, predominantemente, por meio do ensino em instituições escolares (SÃO PAULO, 2021c, p. 8-13).

No contexto da presença do poder do Estado no estabelecimento das instâncias instituídas que legitimam as regras sociais, o discurso da cidadania se configura como instrumento de poder e de representatividade nos processos históricos dos direitos civis e

políticos como perspectivas do sentimento de liberdade de expressão, do exercício do direito ao voto e da participação das organizações educacionais nos órgãos de poder decisório no regime democrático. A teoria das gerações de direitos, de Marshall, elaborada na década de 1960, a partir da análise da experiência histórica inglesa, ajuda-nos a entender a composição do conceito de cidadania e seus pontos de disputa: os direitos civis, políticos e sociais.

Pode-se notar na divisão e dimensão dos elementos da cidadania de Marshall (1967), o elemento social do sistema educacional representa o instrumento dos indivíduos se constituírem como sujeitos na ação e nas relações humanas que influenciam na sua formação.

Quadro 1 - Elementos da cidadania

CIVIL	POLÍTICO	SOCIAL
<p>“O elemento civil é composto pelos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual. Isso nos mostra que as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça”.</p>	<p>“Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e os conselhos do Governo local”.</p>	<p>“O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais”.</p>

Fonte: Marshall (1967, p. 63-64).

Para Arendt (1979), a participação pressupõe ação política que determina a motivação dos indivíduos por meio de princípios, de um movimento para ele e pelo coletivo e pela busca da liberdade, entendida como alcance da cidadania. Portanto, a conquista da liberdade está diretamente relacionada ao produto da participação e da ação política.

A importância vital do componente curricular Projeto de Vida das crianças e dos jovens interfere no fator determinante para a condição humana que pressupõe ultrapassar as políticas públicas imediatistas para a cultura de políticas de enfrentamento do mundo real dos sujeitos que passam pela escola e constroem sua própria subjetividade e que pressupõe estruturar elementos capazes de sustentar e realizar seus projetos de vida, com as habilidades e motivações necessárias durante o percurso escolar e fora dele.

3.6 As políticas públicas para a educação – modos de existência e de resistência

Em Barroso (2013), o modo do poder local em se afirmar como referencial para políticas educativas tem nos “territórios educativos” um local de construção de políticas públicas, de práticas sociais e institucionais que resultam do esforço de integração das negociações, discussões dos interesses individuais de diferentes atores grandes finalidades:

- Contextualizar e localizar as políticas e a ação educativa, contrapondo à homogeneidade das normas e processos, a heterogeneidade das formas e das situações;
- Conciliar interesses públicos (na busca do “bem comum” para o serviço educativo) e interesses privados (para a satisfação de interesses próprios dos alunos e suas famílias);
- Fazer com que na definição e execução das políticas, a ação dos atores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de ampliação;
- Passar de uma relação de autoridade baseada no controlo “vertical”, monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e “horizontalização” dos controlos (centrais e locais) (BARROSO, 2013, p. 19-20).

As políticas públicas em defesa da vida a partir de iniciativas de programas de transferência de renda, como por exemplo: o Programa Bolsa Família se constitui enquanto programa da rede de proteção escolar para famílias em situação de vulnerabilidade social. A manutenção e garantia destes programas representam o quanto por séculos na história do Brasil se negou aos mais necessitados direitos sociais básicos: alimentação, teto, renda e trabalho. Dessa forma, conceber como dever do Estado a oferta de programas de assistência e proteção escolar, não pode ser considerada assistencialismo, pois a pobreza e as desigualdades sociais não são fenômenos, mas produção do processo histórico.

Na perspectiva das políticas públicas para a educação, o PEI que teve início em 2012 contando com 16 escolas, foi progressivamente expandindo e segundo anúncio do governo de São Paulo a partir de 2022, 953 novas unidades em 457 municípios passam a integrar o programa, até 2030 serão ofertadas mais de um milhão de vagas em todo o Estado de São Paulo.

O Estado de São Paulo, segundo dados da SEDUC-SP, conta com 448 mil estudantes atendidos em 1077 escolas, de 308 cidades, de todas as 91 Diretorias de Ensino (SÃO PAULO, 2020a).

As iniciativas de alguns municípios paulistas: “Territórios em Rede”, no Município de Araraquara, Grupo Gestor da Justiça Restaurativa em Itapetininga e Tatuí, dentre outras ações

da rede intersetorial de proteção social que buscam contribuir com a escola e com os estudantes, na medida em que focam na proteção à vida favorecem uma nova ordem educativa e discursiva a serviço da promoção da vida, das perspectivas no êxito do Projeto de Vida articulados ao poder local como instrumento que colabora na formação do sujeito ético e no exercício da cidadania, como um lugar para a liberdade, na prática crítica reflexiva de constituição da subjetividade (CARVALHO, 2014).

As experiências das escolas de ensino regular com ênfase no PEI que foram observadas no curso da pesquisa revelaram que o modo de desenvolver o Projeto de Vida se faz indispensável em modalidades de escolas, programas ou projetos governamentais, está no cerne dos educadores comprometidos no desenvolvimento da escola reflexiva e inclusiva operacionalizando todo o contexto escolar na centralidade do currículo que contemple a formação do sujeito ético e na partilha dos saberes no coletivo escolar.

A pesquisa desenvolveu estudos de caso considerando as fases de implantação em três escolas pioneiras do PEI. Os desafios propostos aos diretores de escola na transição do ensino regular para a escola de ensino integral contaram com o apoio dos conselhos escolares. Cabe destacar, conforme Lüdke e André (1986):

Estudos de Caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo, é deixado aos usuários do estudo tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20).

Neste sentido, o estudo de caso revelou diferentes possibilidades e visões sobre os registros escolares, relatos, portfólios e da escrita da vivência: escritivência, a partir do impulso inicial da análise do funcionamento das três escolas pioneiras do Programa de Ensino Integral e do componente curricular Projeto de Vida.

Apresentação da análise das três escolas pioneiras do PEI objeto da pesquisa considerando os registros: Proposta Pedagógica, Regimento Escolar, Plano de Gestão Quadrienal, Anexos do Plano de Gestão Anual, Plano de Retomada para as atividades presenciais no Estado de São Paulo, registros das oficinas dos cursos de formação de professores e gestores promovidos pela Supervisão de Ensino e Núcleo Pedagógico nas Diretorias Regionais de Ensino e portfólios das evidências do Ciclo de Ação Formativo das escolas do PEI.

- **Escola 1 – Região do Litoral do Estado de São Paulo**

- a) Início do PEI: 2014 – adesão da comunidade escolar e professores.
- b) Nível de complexidade da escola: alta. Comunidade escolar com alta vulnerabilidade social, predomínio de trabalhadores ambulantes na alta temporada, no comércio local da região e diaristas. As moradias no bairro representam 50% de casas alugadas e 50% de casas próprias em material de alvenaria. Não há construção de conjuntos habitacionais, aproximadamente 95% dos estudantes são inscritos no Programa Bolsa Família e contaram no período da pandemia com o Cadastro Único e assistência alimentar.

O Governo de SP anuncia o programa **Merenda em Casa**. Trata-se de uma medida emergencial e temporária para garantir a alimentação dos alunos enquanto estiverem em suas casas por conta da suspensão das atividades presenciais. O Programa Merenda em Casa é voltado aos estudantes da rede estadual de São Paulo, não englobando os estudantes matriculados hoje nas redes municipais. O Programa é financiado com recursos oriundos da alimentação escolar que é de destinação exclusiva a estudantes matriculados na rede estadual de educação. **Quem tem direito a receber o benefício:** famílias com renda mensal de até R\$ 178,00 por pessoa cadastradas no CadÚnico e famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família com alunos na rede estadual de São Paulo. Serão **R\$55,00 mensais pagos por aluno** durante o período de suspensão de aulas (SÃO PAULO, 2021d, grifo do autor).

- c) Cursos oferecidos: Ensino Médio a partir da implantação do programa PEI teve continuidade, antes atendia curso de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- d) Número de alunos matriculados em 2021: 294 e no ano de 2014 – 163.
- e) Número de salas de aula: 9.
- f) Número de Professores: 19.
- g) A formação dos professores e da equipe gestora para trabalhar com as premissas do PEI contou com o apoio das escolas da região, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e das escolas implantadas em 2012 da macrorregião.
- h) Potencial institucional de apoio à escola: postos de saúde, igrejas, comércio, outras escolas, para o desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida, os gestores buscavam o apoio dos parceiros da educação, saúde, meio ambiente e esportes.
- i) O engajamento dos alunos e comunidade escolar na implantação do Programa imprimiu a marca que predomina na equipe escolar: a corresponsabilidade, na construção coletiva, participativa e democrática na organização das disciplinas eletivas.

- j) A tutoria foi promovida de forma individualizada com atendimento aos alunos pelo menos uma vez por semana, com o mínimo de dois atendimentos por mês. Os professores tutores atendem em média de 15 a 13 tutorados.
- k) A rotatividade dos professores no PEI é baixa e quando ocorre a necessidade de contratação de novos professores para as disciplinas das áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Os professores se estabilizaram nos últimos anos com comprometimento ao PEI. Os 19 professores da escola passam semestralmente pela avaliação dos alunos, gestores e colegas, denominada: Avaliação 360°, 5% dos professores aproximadamente são substituídos no caso de avaliação que não corresponde às premissas ou aos princípios do PEI.
- l) Os alunos demonstram persistência e determinação do percurso escolar e do Projeto de Vida. Há citações no portfólio de evidências do Ciclo de Ação Formativa (CAF) de estudantes que se superaram na determinação do Projeto de Vida favorecendo o ingresso em curso de Ensino Superior, cursos técnicos ofertados no município e região.

O componente curricular Projeto de Vida é desenvolvido dentro da sequência didática do Caderno do Aluno e do Professor, onde estão indicadas quais competências socioemocionais serão trabalhadas a cada aula. Os professores de outros componentes curriculares conhecem o Projeto de Vida dos alunos e desenvolvem nas aulas práticas o enriquecimento curricular deste componente com atividades elencadas nos materiais disponibilizados pela SEDUC/SP. A tutoria acontece com a duração de 35 minutos diários, os professores se empenham para garantir ações que proponham o desenvolvimento da metodologia para a formação científica, artística e filosófica. Para o atendimento da tutoria aos 294 alunos são realizados dois atendimentos mensais, os professores tutores preferencialmente são escolhidos pelos próprios alunos.

- m) Os gestores consideram que a formação continuada, os ciclos formativos, as reuniões planejadas para a formação específica no PEI são os elementos que fizeram a diferença na escola e para o sucesso do programa.

- **Escola 2 – Interior – Região Sudoeste do Estado de São Paulo**

- a) Início do Programa de Escola de Tempo Integral: 2014 – adesão da comunidade escolar e professores. Em 2004, a escola funcionava com Ensino Fundamental diurno e no período noturno a EJA, 2012 a 2014 ETI.

- b) Nível de elevada complexidade com alta vulnerabilidade social: predomínio de moradias em áreas de ocupação com problemas de saneamento básico, moradias em conjuntos habitacionais, participação econômica predominante da mulher no trabalho como diaristas incluindo a limpeza de túmulos, o trabalho na agricultura local com predomínio da colheita da batata e laranja. O matriarcado é uma característica das famílias que frequentam a escola.
- c) Curso: Ensino Fundamental – EJA com ensino noturno em funcionamento até 2014.
- d) Equipe Escolar, Direção e coordenação, professores predominava os titulares de cargo, ETI.
- e) No modelo de ETI, a Matriz Curricular Comum vigorava o ensino de orientação de estudos, informática e atividades motoras: Educação Física.
- f) O PEI implantado em 2014, com curso de Ensino Fundamental e em funcionamento no horário diurno deixando a escola de atender a EJA, os alunos procuraram por outras escolas que ofereciam a modalidade de ensino presencial, ou pelos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), ou ainda pelo Sistema S (SESI, SENAI, SENAC) e Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).
- g) Número de alunos atendidos: 195 em 2014 e 235 em 2021.
- h) Número de salas de aula: 7.
- i) Número de professores: 12.
- j) Potencial institucional de apoio à escola: postos de saúde, igrejas, comércio, outras escolas, Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), Conselho Tutelar, empresas privadas parceiras na demanda por obras literárias e publicações de concursos de redação e poesias que contavam com a participação dos alunos. A parceria com a iniciativa privada colaborou para o aumento de obras literárias diversificadas no acervo da sala de leitura.
- k) No início do PEI, a comunidade local participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico e do conhecimento do potencial da escola e suas contribuições para realidade local. Os professores contratados de outras cidades e escolas do município tiveram um choque de realidade da comunidade escolar diante das péssimas condições socioeconômica dos alunos.

A crença dos alunos conforme consta nas evidências das boas práticas do PEI era de que eles seguiriam a trajetória da vida dos seus familiares e pais: baixa escolaridade, sem formação profissional e trabalho informal e um futuro

incerto. Neste sentido, a escola buscou desenvolver a relação de respeito com as diferentes realidades e o contexto de sobrevivência da comunidade no mercado de trabalho. Há casos de trabalhadores da agricultura familiar, barbeiros, costureiras que contam com a oferta de cursos de qualificação oferecido pelo CRAS.

A participação no Programa Bolsa Família na escola é de 90% e o apoio dos órgãos e dos profissionais de assistência social no enfrentamento em situações de abusos familiares, violência familiar e violência sexual oferecem suporte técnico à escola. Há casos que chegam ao conhecimento dos tutores que recebem orientações dos gestores e equipe de enfrentamento para como lidar com essas questões, que podem contribuir para evitar maiores prejuízos ao Projeto de Vida dos alunos.

- l) A tutoria busca orientar os alunos para a sistematização do componente curricular Projeto de Vida, o tutor desenvolve parceria para as eletivas e outros projetos das escolas junto as empresas e o Instituto Federal em cursos de qualificação profissional para o mercado de trabalho e continuidade dos estudos no Ensino Médio. O tutor desenvolve rodas de conversa com os alunos, ouve suas necessidades e a tutoria caminha na busca de atender a educação integral nos aspectos cognitivo, afetivo, social e emocional, procura focar ainda no aspecto acadêmico com clareza de ações pedagógicas que podem oferecer maiores chances na realização dos sonhos dos alunos. O atendimento da tutoria acontecia em sala de aula obrigatoriamente de portas abertas, para segurança do professor e do aluno. O aluno podia agendar atendimento com o tutor independente do horário pré-determinado pela escola, este aspecto faz parte de outra premissa do PEI: A Pedagogia da Presença, que consiste em estabelecer a escuta ativa, o olhar sensível às necessidades dos alunos e ser uma escola aberta à comunidade. O tempo da tutoria acontecia após o almoço com duração de 15 minutos. Os sonhos dos alunos no Projeto de Vida se relacionam com o mundo do trabalho, mas também com questões de sonhos como a festa de 15 anos, ter seu próprio quarto ou ir para a praia. O Projeto de Vida nasce a partir da escrita dos sonhos dos alunos que exercitam a escrita sobre seus sonhos. Os alunos que estudaram na escola motivam com histórias de vida nas rodas de conversa no início do ano letivo, contam suas dificuldades e como chegaram à realização do seu Projeto de Vida.
- m) Os alunos matriculados nos últimos cinco anos aparentam lidar com muita naturalidade no tratamento com as diferenças. Os alunos com problemas de deficiência física, situações de conflitos escolares recebem atendimento do Vice-

Diretor que exerce o papel de mediador escolar e comunitário e faz o acompanhamento do Projeto de Vida. Os alunos convivem com a diversidade no ambiente familiar: pais separados, casais homoafetivos, convivência com avós ou outros familiares, casas de abrigo e parentes.

- **Escola 3 – Interior – Região Central do Estado de São Paulo**

- a) Início do PEI. Em outubro de 2011 foi apresentado o PEI pela Diretoria de Ensino (DE) à escola que estava ainda em construção, a adesão ao Programa teve início em 1/2/2012. A escola foi criada como escola de Ensino Integral.
- b) Nível de Complexidade e vulnerabilidade social baixo. O nível de escolaridade dos alunos tem aumentado desde o início do PEI para o ingresso para o Ensino Superior. As moradias são de alvenaria e a maioria das residências são próprias, com predomínio para famílias constituídas por casais hetero, profissões de autônomos, mulheres do lar, trabalhadores da indústria e do comércio local e da região. A participação no Programa Escola da Família conta com aproximadamente 10% dos alunos.
- c) Curso em funcionamento: Ensino Médio, desde a construção da escola em 2011.
- d) Horário de funcionamento: diurno – manhã e tarde.
- e) Número de alunos: 240 em 2012 e 320 em 2021.
- f) Número de salas de aula: 6 em 2012 e 9 em 2021.
- g) Número de professores: de 12 no ano da criação para 17 em 2021.
- h) Potencial institucional de apoio: posto de saúde, comércio, praça revitalizada e campo de futebol.
- i) A tutoria conta com reuniões semanais marcadas entre o tutor e os tutorados com atendimento individual ou pequenos grupos, bimestralmente a escola tem tutoria coletiva onde são atendidos 100% dos alunos. O número de alunos para tutoria era distribuído entre 12 e 13 alunos em 2012, havia professores que atendiam até 20 alunos correspondendo ao número de aulas, como por exemplo: professores com o total de 29 aulas número menor de alunos tutorados, professores com 18 aulas, número maior de tutorados.
- j) Não há rotatividade dos professores e da direção, o que significa nas avaliações semestrais e anuais: avaliação 360° a recondução da mesma equipe de professores em continuidade na escola. O corpo docente se adaptou ao PEI atendendo às premissas e aos princípios elencados no Projeto Pedagógico, o que de certa forma oferece

condições para continuidade no programa.

- k) A dificuldade da escola quando necessita de contratação de novos professores se apresenta em todas as áreas do currículo, as normas legais de atribuição de aulas permitem a contratação dos professores denominados “Categoria O” com fundamento na Lei 1093/ 2009.
- l) O Projeto de Vida dos alunos em sua maioria tem andamento na continuidade dos estudos e/ou ingresso em curso superior na cidade ou cidade próxima, a região é vasta em universidades públicas e particulares com a oferta de diversos cursos. Os sonhos planejados no Projeto de Vida têm inclinação nas áreas: Direito, Estética, Odontologia, Engenharia, Medicina e Licenciaturas. O Projeto de Vida revelou mudança nos sonhos dos alunos em relação à vida dos familiares. O Projeto de Vida do PEI voltado para a excelência acadêmica abriu a mentalidade dos alunos para a carreira universitária, mesmo que às vezes a família tenha desacreditado do Projeto de Vida dos filhos. Neste caso, as famílias recebem orientação da direção da escola para apoiar o Projeto de Vida dos filhos.
- m) A formação dos professores e Equipe de Gestão na implantação do PEI recebeu o suporte técnico e pedagógico do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, localizado em Recife/PE. O Instituto ofereceu aos professores materiais didáticos para as aulas de Projeto de Vida. As viagens para São Paulo eram frequentes em participação nos cursos de formação. A equipe gestora foi preparada com antecedência para apoiar a formação dos professores. Os professores do Projeto de Vida eram convocados, assim como das disciplinas eletivas. O Projeto de Vida teve início a partir de março de 2012 e não logo no início do primeiro dia letivo. O acompanhamento da formação dos profissionais da escola teve continuidade pela equipe do Instituto de Corresponsabilidade Social de Pernambuco e da SEDUC/SP bimestralmente, o trabalho foi monitorado por um ano dando sequência as formações promovidas pelas equipes de Coordenadores Pedagógicos e Supervisores de Ensino da DE.

O clima escolar é favorável ao desenvolvimento do Projeto de Vida, o número de registros de conflitos escolares de qualquer natureza é baixo.

3.6.1 Escrivivências da professora pesquisadora

As considerações acerca das escolas pesquisadas e das percepções considerou a presença significativa dos conselhos escolares na deliberação para adesão ao PEI, exceto na escola 3 da região central do Estado de São Paulo, a indicação do PEI teve a decisão da Diretoria Regional de Ensino, porém nos registros escolares consta a participação da comunidade escolar na escuta da direção sobre suas expectativas no ensino integral.

Nas duas outras escolas pioneiras do estudo de caso: 1 e 2, o processo foi por adesão deliberada pelo Conselho de Escola sob a apreciação dos seus membros: pais, alunos, professores, direção, coordenação pedagógica, ouvintes sem direito ao voto.

Segundo apontado por Carvalho (2014):

Ao examinar as dimensões que perpassam o trabalho de si sobre si mesmo, temos clareza de que esta tarefa exige de cada um permanente exercício de cuidado, traduzidos em técnicas ou práticas que no decorrer da história mantiveram o sujeito sob o olhar cuidadoso das formas de constituição do seu eu (CARVALHO, 2014, p. 72).

Sendo assim, é possível constatar que conforme processo atual de implantação das escolas do PEI, a deliberação dos colegiados escolares permanece como papel decisivo para apreciação das considerações dos professores, comunidade escolar e gestores que podem indicar se estão ou não favoráveis a implantação do PEI a partir de 2022.

O estudo de caso e a implementação das novas escolas de Ensino Integral permite sustentar que o conselho de escola exerce e exerceu papel decisivo no poder local, dimensão valiosa para gestão democrática e participativa na escola se caracterizando como aprendizado da divisão de responsabilidades e corresponsabilidades para o apontamento dos resultados efetivos no processo de participação dos colegiados escolares: Conselhos Escolares, Associação de Pais e Mestres (APM), Grêmios Estudantis (ABRANCHES, 2003).

O Estatuto do Magistério Paulista, Lei n.º 444/85 que dispõe sobre a natureza deliberativa, Artigo 95:

O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo Diretor da Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino (SÃO PAULO, 1985).

A indicação das escolas pela SEDUC/SP para o ensino integral, segundo análise do contexto atual e do estudo de caso atendeu ao critério de vulnerabilidade social das escolas.

Segundo documento elaborado pela equipe do PEI da SEDUC/SP para adesão das escolas no exercício 2020-2021:

A vontade do diretor da escola de que a escola se torne PEI é suficiente para a adesão? Não. A equipe escolar, a comunidade escolar e o Conselho de Escola são atores fundamentais nas ponderações sobre como e quando o ingresso no Programa Ensino Integral ocorrerá. Familiares, responsáveis, estudantes, professores e funcionários serão ouvidos em reuniões abertas para ponderar sobre o ingresso da escola no programa (SÃO PAULO, 2021e, p. 2).

Nas três escolas analisadas nos estudos de caso, a parceria nas disciplinas eletivas contou com o apoio dos aspectos relacionados à saúde dos estudantes frente às situações de alto, médio ou baixo índice de vulnerabilidade social.

O Posto de Saúde, o Conselho Tutelar e o CRAS foram apontados como instituições que oferecem suporte aos alunos e à comunidade diante de situações adversas da vida e dos possíveis impactos na construção do Projeto de Vida. Portanto, a oferta de recursos como os programas Bolsa Família e o apoio das equipes de enfrentamento escolar representa ações de cuidado e proteção aos estudantes.

O vínculo afetivo com os profissionais da escola e da rede de enfrentamento escolar se revelou fator essencial no desenvolvimento das competências socioemocionais, os valores de afetividade e de empatia a uma resposta emocional que deriva do estado ou da condição das pessoas envolvidas nestes programas de proteção colaborando para que os estudantes organizem sua rotina de estudos favorecendo a concretização do Projeto de Vida.

Na Tutoria, a operacionalização da escuta das dúvidas, das angústias dos estudantes sobre os desafios do compromisso com o componente curricular Projeto de Vida são comuns nas três escolas.

O tempo de duração da tutoria dedicado ao componente curricular Projeto de Vida e o número de tutorados revelou ser em torno de 14 a 16 alunos por professor tutor, o olhar para a diversidade e as especificidades do universo escolar na organização desta premissa requer atenção especial aos gestores públicos na análise dos estudos de caso considerando que para o atendimento desse universo de alunos individualmente tem variações de organização dos horários das escolas: 15 a 45 minutos por aluno, o que representa o contexto do quantitativo de alunos e números de salas de aula.

Na gestão dos recursos humanos e da demanda escolar – matrículas e transferências nas duas escolas: região do litoral e região sudoeste houve um fator de crescimento no número de alunos matriculados no desenvolvimento do PEI.

A escola da região central do Estado foi construída com a finalidade de atendimento para o Curso de Ensino Médio e implantado o PEI com número de alunos que apresentou aumento do número de professores. As distorções não se revelaram no número de alunos tutorados por professor, os professores das três escolas incluindo o Diretor e o Vice-diretor atende de 14 a 16 alunos no horário da tutoria.

A continuidade dos professores no PEI e a evolução das evidências das práticas pedagógicas e acadêmicas dos alunos e dos docentes requer registro documental das escolas, para que seja possível que no desenvolvimento da premissa da corresponsabilidade, protagonismo e autoformação dos docentes o saber escolar elaborado pelos sujeitos do processo tenha o reconhecimento no lócus da ação e reflexão das práticas no caminho da elaboração da pesquisa-ação que pode contribuir para a Proposta Pedagógica e a elaboração de projetos que representem maior autonomia da escola na produção dos textos que subsidiam a prática pedagógica.

Na infraestrutura do prédio escolar e dos recursos tecnológicos as três escolas contam com laboratório e equipamento para aulas práticas de Biologia e Ciências da Natureza, sala de informática, sala de multimídia, salas de aula com lousa digital, *notebook* para o uso dos estudantes que compareceram à escola no ensino presencial no limite estipulado pelo Centro de Contingência do COVID-19 e foram adquiridos com os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE PAULISTA), refeitório, quadra, sala dos professores, secretaria, sala da direção, sala da coordenação.

No horário de tutoria o atendimento é realizado individualmente ou em grupos de alunos, ocorre geralmente em sala de aula de porta aberta, conta com o apoio do agente de organização escolar para atendimento de material didático ou de apoio. Nas três escolas foram os recursos financeiros dos programas federais e estaduais repassados às APMs, com destaque a partir de 2020 para o PDDE Paulista.

Na gestão pedagógica as três escolas contam com Diretor, Vice-Diretor, Professor Coordenador de Área e Professor Coordenador Geral, com professores habilitados em todas as disciplinas do currículo. A partir de 2021 foi possível a contratação do Professor da categoria O, regulamentado pela Lei 1.093 de 16 de julho de 2009 (SÃO PAULO, 2009).

O Projeto de Vida, sendo a “alma” do PEI, e o tempo dedicado à tutoria são suficientes ao longo do percurso escolar para que os estudantes construam e incorporem os valores para tomada de decisões de maneira consciente e consequente, com escolhas responsáveis transformando seus sonhos em realidade, cuidando de si mesmo e projetando o amanhã? Segundo analisado nos estudos de caso e no êxito na realização do Projeto de Vida

de alguns alunos a análise da documentação da escola se apresenta insuficiente para possível afirmação da resposta considerando que a constituição do sujeito e do seu Eu são vivenciadas e estimuladas na educação escolar, mas a vida é um projeto essencial da condição humana e este projeto dirige nossos atos. Portanto, aprender a ser faz parte de um processo contínuo e cada sujeito atribui sentidos diferentes diante da diversidade e da complexidade humana.

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina, diretamente dependente da imagem que temos da profissão, está em relação direta com aquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina? (NÓVOA, 1992, p. 55).

Para Barroso (2013), o modo de regulação burocrático-profissional centralizado não garante a efetividade das normas regulamentadoras do ensino universal homogêneo. Neste sentido, os aspectos de legalidade, de justiça e de poder do Estado não são garantidores dos direitos, mas controladores. Os marcos legais e jurídicos podem sim efetivar as necessidades reivindicadas pelo poder local, observando, na construção das políticas públicas do poder local, a consagração do território como lugar menos centralizador e burocrático, sendo essa a “condição essencial para a criação de uma ‘nova ordem educativa local’, com o envolvimento de entidades públicas e privadas, associações, redes informais e movimentos sociais” (BARROSO, 2013, p. 14).

As conquistas a partir do engajamento da comunidade escolar nascem das relações que se estabelecem e do sentimento de pertencimento, escuta e acolhimento, ou seja, no direito de vez e de voz dos sujeitos envolvidos nos cotidianos da escola. Candau (2010) afirma: “Afirmamos que direitos humanos são conquistas históricas e que nascem da prática de grupos sociais determinados. Estas conquistas se dão a partir da ação do envolvimento, da participação em ações, grupos, campanhas, movimentos e iniciativas concretas” (CANDAU, 2010, p. 163).

O padrão de qualidade no investimento de políticas públicas, para a efetivação de programas de apoio e incentivos para projetos pilotos alternativos para educação, requer o comprometimento de todos os segmentos da sociedade brasileira, visto que os aspectos do meio ambiente devem ser considerados para que no curso da vida dos estudantes, os programas de proteção escolar possam contribuir para evitar o surgimento de patologias relacionadas a eventos estressantes em situação de risco e vulnerabilidade, pois podem estar relacionados a situações de conflitos escolares ou a outros eventos fortuitos da vida dos

estudantes. Portanto, a oferta de políticas públicas aos estudantes mais vulneráveis pode representar a proteção diante desses eventos oferecendo suporte pessoal, social e familiar. Dessa forma, é possível que contribua significativamente para que obtenham resultados satisfatórios na luta contra as adversidades da vida, se sustentando nos valores de afetividade e empatia uma resposta emocional que deriva do estado ou condição das pessoas envolvidas nesses programas e no componente curricular Projeto de Vida.

“Psicólogos na Educação”, programa que estará presente nas 5,1 mil escolas estaduais de todos os 645 municípios do estado. Um total de mil psicólogos estão à disposição para atendimento a alunos, professores e demais profissionais da rede estadual de Educação. São 5.100 escolas no estado de São Paulo com atendimento por mil profissionais da Psicologia. O atendimento será feito de maneiras virtual e presencial e o objetivo é contribuir para a melhoria da convivência e do ambiente escolar. Todas as escolas da rede estadual serão beneficiadas”. Com investimento de cerca de R\$ 5 milhões mensais, o novo programa prevê um pacote de 40 mil horas semanais, o equivalente a 160 mil horas mensais de acompanhamento psicológico. Cada escola terá à disposição entre 2 e 20 horas semanais de atendimento com um psicólogo, dependendo da demanda de cada local. A definição da carga horária levará em conta fatores como o número de alunos, de turnos e de ocorrências registradas em cada escola. Os atendimentos poderão ocorrer por meio de vídeo chamadas e o agendamento será feito por diretores, vice-diretores e professores coordenadores. “Será fundamental ter essa equipe de psicólogos para apoiar na saúde emocional de nossos profissionais da educação, o que deve refletir diretamente no avanço da aprendizagem de nossos estudantes”, destacou o secretário estadual da Educação, Rossieli Soares (SÃO PAULO, 2021f).

Os psicólogos que prestam serviços às escolas oferecem o atendimento aos estudantes que vivenciam situações problemáticas ou de alta complexidade para a administração da escola diante da diversidade do público estudantil.

Os estudantes são ouvidos primeiramente pelos seus tutores no PEI, em escolas de ensino regular pelo mediador escolar e comunitário, diretores e professores. O atendimento pode ser individual quando acompanhado por responsável ou coletivo sobre algum tema específico abordado pela escola, como por exemplo: Setembro Amarelo.

A atuação prática dos psicólogos nas escolas de ensino paulista é o de apoiar o desenvolvimento das ações do Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (Conviva-SP).

O trabalho destes profissionais não é de atendimento terapêutico, mas sim de apoio pedagógico junto às equipes escolares no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais dos estudantes, a atuação destes profissionais não tem papel de acompanhamento terapêutico, a prioridade é que os psicólogos atuem em atividades coletivas que contribuam para a melhora de todo o ambiente escolar (SÃO PAULO, 2021f).

3.7 O papel da tutoria no Ensino Integral - leituras e abordagens

Os fundamentos teóricos do PEI definem que a escola transcende aos aspectos do currículo escolar, mas o currículo é a ferramenta que passa a oportunizar aos estudantes práticas que irão apoiá-los no seu Projeto de Vida. O foco central das ações está no Projeto de Vida a partir das Diretrizes do Programa Ensino Integral:

1. Jornada Integral de alunos, com currículo integralizado e matriz flexível e diversificada;
2. Escola alinhada com a realidade do adolescente e do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação;
3. Educadores com atuação profissional diferenciada e em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar (RDPI);
4. Modelo de Gestão com sistematização e planejamento individual com alinhamento vertical e horizontal para a efetiva aprendizagem do aluno e terminalidade da educação básica;
5. Infraestrutura com sala temáticas, sala de leitura, laboratórios de Biologia/Química e de Física/Matemática, no caso do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2014a, p. 2).

Os eixos estruturantes dos princípios educativos que constituem as metodologias na formação dos estudantes, na premissa da formação da autonomia, solidariedade e competência, para realizar os seus projetos de vida requerem espaços educativos estimuladores com foco na solução dos problemas cotidianos que impliquem o comprometimento da qualidade da educação na premissa da corresponsabilidade na própria formação pessoal, nas práticas pedagógicas, na participação ativa da construção da excelência acadêmica e no aperfeiçoamento de ações que contribuam para os sonhos dos estudantes com oferta de espaços de vivência para que eles próprios possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais.

As inovações nos conteúdos, nos métodos e na gestão se materializam nas práticas educativas (e não apenas no currículo), na diversificação das metodologias pedagógicas e na introdução de processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades meio e fim da escola respectivamente.

O Projeto de Vida é, simultaneamente, o foco para onde devem convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na construção de estratégias para ampliação do seu universo cultural que se dá por meio das disciplinas eletivas.

As Disciplinas Eletivas são um dos componentes da Parte Diversificada e, devem promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou

áreas do Núcleo Comum. Considera a interdisciplinaridade enquanto eixo metodológico para buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas de conhecimento (SÃO PAULO, 2012, p. 29).

Vasconcellos (1992, p. 42) indica que: “[...] o trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto do conhecimento para aquele sujeito”. Na interação, é possível promover a mediação entre o sujeito e o objeto quando os aspectos culturais, os conteúdos e a construção do conhecimento escolar são mobilizados para que os estudantes encontrem significado e motivação para o aprendizado.

A prática pedagógica na relação professor-aluno a partir do real significado dos conteúdos propostos e de relação com a vida do estudante e a vida que se pretende edificar pela formação escolar, sob a mediação da tutoria do Projeto de Vida, que não concebe o papel do professor e da realidade de vida do estudante como princípios pautados de excelência, ética e engajamento, pode anunciar o desalinhamento da formação docente com os propósitos do PEI. Nesse sentido, os momentos, na rotina escolar, para a formação do docente e para sua autoformação anunciam que, no decorrer do desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes, as metodologias de ensino se alinham na perspectiva das discussões, das reflexões por meio da problematização e das metodologias ativas que sustentam a formação da equipe pedagógica do PEI. Nesse sentido, Vasconcellos (1992) aponta:

Conhecer a realidade dos educandos implica em fazer um mapeamento, um levantamento das representações do conhecimento dos alunos sobre o tema do estudo. A mobilização é o momento de solicitar a visão/concepção que os alunos têm a respeito do objeto (senso comum, “síncrese”) (VASCONCELLOS, 1992, p. 48).

A tutoria no PEI possibilita o acompanhamento do educador junto aos estudantes no intuito de proporcionar condições para a realização do Projeto de Vida e da excelência acadêmica que são projetos indissociáveis na metodologia do trabalho pedagógico da tutoria.

A ação coordenada do Tutor faz parte das metodologias do PEI que a partir de vínculos que se constroem e no desenvolvimento social e pessoal é possível aos estudantes se organizarem na busca do sucesso das atividades acadêmicas e do seu Projeto de Vida.

O alinhamento das ações no coletivo escolar abre espaços para aflorar os sentimentos e os próprios questionamentos internos dos estudantes. Segundo Argüis *et al.* (2002 *apud* SÃO PAULO, 2014b):

A tutoria é uma atividade inerente à função do professor, que se realiza individual e coletivamente com os alunos de uma sala de aula, a fim de facilitar a integração

pessoal nos processos de aprendizagem. A tutoria é a ação de ajuda ou orientação ao aluno que o professor pode realizar além da sua própria ação docente e paralelamente a ela (ARGÜÍS *et al.*, 2002, p. 16 *apud* SÃO PAULO, 2014b, p. 7).

Para Argüis *et al.* (2002 *apud* SÃO PAULO, 2014b) o acompanhamento dos alunos pelo tutor deve prever três dimensões:

Três dimensões de orientação: a pessoal, a acadêmica e a profissional. A orientação pessoal tem como objetivo proporcionar ao aluno uma formação integral, que facilite ao aluno o autoconhecimento, a ampliação do senso crítico, o desenvolvimento da autonomia e a tomada de decisões de forma reflexiva. A orientação acadêmica apoia o aluno por meio de temas e conteúdos disciplinares, auxilia-o nas interações em sala de aula e a superar dificuldades em relação à adoção e à consolidação de hábitos de estudos. A orientação profissional, por sua vez, apoia o aluno nas aulas de Projeto de Vida, estimulando-o a identificar suas habilidades pessoais para que faça a escolha acadêmica e profissional de acordo com sua personalidade, suas aptidões e seus interesses (ARGÜÍS *et al.*, 2002 *apud* SÃO PAULO, 2014b, p. 7).

O papel do tutor no campo da Pedagogia, como apontado pelos manuais de orientação da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, está articulado ao Projeto de Vida dos estudantes e neste aspecto a metodologia da tutoria se fundamenta nos Quatro Pilares da Educação:

- Aprender a conhecer: diz respeito às diversas maneiras de o ser humano lidar com o conhecimento, integrando as três dimensões da cognição; trata-se, portanto, da competência cognitiva. Dominar a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas; despertar a curiosidade intelectual, o sentido crítico, a compreensão do real e a capacidade de discernir; construir as bases que permitirão ao indivíduo continuar aprendendo ao longo de toda a vida;
- Aprender a fazer: é uma competência a ser desenvolvida para ir além da aprendizagem de uma profissão, mobilizando conhecimentos que permitam o enfrentamento de situações e desafios relevantes e significativos do cotidiano: essa competência é também conhecida como “competência produtiva”. No Programa Ensino Integral, ela diz respeito, também, à aquisição das habilidades básicas, específicas e de gestão que possibilitam à pessoa adquirir uma profissão ou ocupação. Aprender a praticar os conhecimentos adquiridos; habilitar-se a atuar no mundo do trabalho pós-moderno desenvolvendo a capacidade de comunicar-se, de trabalhar com os outros, de gerir e resolver conflitos e tomar iniciativa;
- Aprender a conviver: desenvolve as relações entre os seres humanos em seus diferentes contextos: social, político, econômico, cultural e transcendental, tratando-se da competência social e relacional. Esse pilar implica o desenvolvimento das capacidades de comunicar-se, interagir, decidir em grupo, cuidar de si, do outro e do lugar em que se vive; valorizar o saber social; o outro e a interdependência entre todos os seres humanos; participar e cooperar; valorizar as diferenças, gerir conflitos e manter a paz;
- Aprender a ser: trabalha a relação de cada indivíduo consigo mesmo, ou seja, é uma competência pessoal. Ela se traduz na capacidade dos jovens em se preparar para agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade; descobrir-se, reconhecendo suas forças e seus limites, buscando superá-los; desenvolver a autoestima e o autoconceito, gerando autoconfiança e autodeterminação; construir

um Projeto de Vida que leve em conta o bem-estar pessoal e da comunidade (SÃO PAULO, 2014c, p. 20).

Na metodologia do pilar da educação aprender a ser, o Projeto de Vida, que consta da parte diversificada do Currículo desenvolvido nas escolas estaduais da rede pública de ensino no Estado de São Paulo, e seus conteúdos apresentados no Caderno do Aluno possibilitam dialogar acerca dos estudos da ética na perspectiva de Foucault (2006) no desenvolvimento de um tipo de pastorado das consciências e do trabalho consigo mesmo. A partir dessa perspectiva, o que se pretende na Tutoria junto aos estudantes por meio das ações pedagógicas e do estabelecimento da ordem moral à medida que se desenvolvem e reconhecem a construção do Projeto de Vida, é o bem-estar do sujeito nas inter-relações do seu universo de rede social, cultural, familiar, espiritual e comunitário e as reflexões das virtudes do cuidado de si e do outro.

O Projeto de Vida é um componente curricular central dos currículos de todas as escolas de Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio da rede pública estadual paulista. Esse componente curricular fundamenta-se na competência geral 8 e 6 da BNCC para a Educação Básica (SÃO PAULO, 2014c).

Foucault, na obra *A Hermenêutica do Sujeito*, lembrando do cuidado de si ou do “ocupar consigo mesmo” em Alcibiades de Platão indica:

Temos uma estrutura um pouco complexa na qual o objeto do cuidado é o eu, mas a finalidade é a cidade, onde o eu está presente a título apenas de elemento. A cidade mediatizava a relação de si para consigo, fazendo com o que o eu pudesse ser tanto objeto quanto finalidade, finalidade, contudo unicamente porque havia a mediação da cidade. Agora, porém, creio que podemos dizer – e tentarei lhes mostrar – que, no cuidado de si da forma como foi desenvolvido pela cultura neoclássica no florescimento da idade de ouro imperial, o eu aparece tanto como objeto do qual se cuida, algo com que se deve preocupar, quanto, principalmente, como finalidade que se tem em vista ao cuidar-se de si. Por que se cuida de si? Não pela cidade. Por si mesmo (FOUCAULT, 2006, p. 103).

Na ótica da estrutura do cuidado de si na obra *Hermenêutica do Sujeito* de Foucault (2006, p. 7): “a determinação, no Alcibiades, do cuidado de si como conhecimento de si”, contribui para a ampliação e a compreensão nesta etapa da pesquisa de que, no Projeto de Vida, componente central do PEI que é um dos eixos estruturantes para a educação do século XXI, o pilar aprender a ser tem por finalidade, por meio das práticas pedagógicas da tutoria, “levar o estudante a refletir sobre quem ele é e quem pretende ser” uma técnica de si para, entre outros atributos da educação escolar como a excelência acadêmica, o próprio olhar sensível a si mesmo, ao cuidado de si.

Na perspectiva das competências e das habilidades do “aprender a ser” e no desenvolvimento do autoconhecimento e do autocuidado, as expressões do tipo jurídico que se referem a atividades em relação a si mesmo como, por exemplo, é preciso “reivindicar-se a si mesmo” para a formação integral no pilar “aprender a conviver” na dimensão da competência social e relacional, são possíveis modos de existências que permitem aos estudantes na medida em que são capazes de exercer a comunicação, a interação, a participação e a gestão e resolução de conflitos o exercício de “reivindicar-se a si mesmo” no ideal de se constituir no pleno exercício no direito de acesso e permanência à escola a edificação de seus sonhos e do seu Projeto de Vida.

O conhecimento dos estudantes de si mesmos, do meio a que pertencem e das inter-relações com o outro a partir de suas atuações na realidade possibilita modos de existir que inspirem o entendimento daquilo que move suas crenças, seus valores e do que fundamenta seus sonhos e aspirações pessoais.

O ponto fundamental na ação pedagógica dos professores e no caso específico do Professor Tutor do componente Projeto de Vida se constitui em assumir sua prática dando sentido e significado no desenvolvimento dos conhecimentos que possui e na prática, assumindo a competência não apenas técnica, mas do sujeito da ação, não de mero reprodutor dos conhecimentos produzidos pelos organismos de controle do Estado. Segundo Tardif (2002):

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2002, p. 230).

3.8 Educação Integral – Projeto de Vida na Base Nacional Comum Curricular

A Resolução CNE/CP n.º 2/17, que institui e orienta a implantação da BNCC a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, ratifica, em seu artigo 3º, o PNE e demais artigos da LDBEN 9394/96:

Competências definidas como 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).

As contribuições para a aplicação da BNCC, no que se refere ao desenvolvimento de competências que promovam aos estudantes a experiência com valores do humanitarismo, destaca-se a Competência 8 que define: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 10).

As competências da BNCC implicam no fortalecimento das relações e na sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado dos professores e do tutor responsável pelo acompanhamento do Projeto de Vida, em um movimento de continuidade dos espaços de ação-reflexão-ação, de permanências e rupturas na construção do eu na relação consigo mesmo e com o outro para atender às suas necessidades. O papel das intervenções educacionais e de políticas públicas que fomentem elementos significativos às diferentes dimensões dos paradigmas do PEI e à formação geral indispensável para o exercício da cidadania, não caracterizando a homogeneidade dos diferentes segmentos que compõem o cenário educacional, mas sim contribuindo para o fomento da educação integral do estudante no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos, e socioemocionais como previsto na LDBEN n.º 9.394/96.

Nessa perspectiva, a BNCC, quando menciona competências para os estudantes “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 10), preconiza a formação do ser humano na sua integralidade e nas suas potencialidades, pois o ser humano apreciando-se, conhecendo-se, poderá ter melhor condição e capacidade para lidar com as suas emoções e as dos outros, despertando para a tomada de decisões com base na ética, democracia e respeito às diversidades humanas.

Candiotto (2008, p. 91) ressalta que, para Foucault (2001), “o fio condutor da articulação entre subjetividade e verdade é o cuidado de si”. O ser humano nas suas relações com o mundo, com os outros e consigo; no conhecimento de si que uma vez adquirido transforma o modo de ser do sujeito coloca o fim da educação como a busca pela felicidade, a consciência de saber como ter que viver sentindo-se motivado pelo desejo de chegar com respeito às necessidades dos afetos humanos no desenvolvimento da competência socioemocional e da cooperação e do compromisso comunitário. Se essas intenções e atribuições dos sistemas de ensino podem ser aplicadas no curto, no médio ou no longo prazo e dependem do compromisso e da vontade política dos entes federativos, fica uma indagação:

Como se processam as práticas pedagógicas nas escolas públicas da rede estadual paulista e a produção de material didático e de apoio que dialoguem com a BNCC nos aspectos das técnicas do cuidado de si, do outro e suas inter-relações com a ótica dos modos de existência para a educação em Direitos Humanos?

Analisando as práticas pedagógicas, nas competências gerais para a Educação Básica na área de Ciências Humanas na BNCC, observa-se que, entre os objetivos, temos: “estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos” (BRASIL, 2018, p. 354).

O enfoque nos anos finais que permite dialogar com o cuidado de si consiste na ampliação “[...] de suas descobertas em relação a si próprio e às suas relações com grupos sociais, tornando-se mais autônomos para cuidar de si e do mundo ao seu redor” (BRASIL, 2018, p. 355).

Na Figura 3, a competência 6 se constitui da formação para o trabalho no contexto do desenvolvimento do Projeto de Vida, se inserido no disposto dos fundamentos da Carta Magna de 1988, Art. 205 para a educação nacional.



Fonte: INEP (2018).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na área de Ciências Humanas, o conteúdo curricular de História, que é expresso por meio das unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades consideram a apropriação do sujeito na pólis no contexto dos desafios do mundo contemporâneo. As competências aí desenvolvidas, aliadas à competência 8 da BNCC permitem o desenvolvimento da compreensão do cuidado de si e do outro. “Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos” (BRASIL, 2018, p. 355).

No material de apoio ao PEI do Estado de São Paulo, ‘Tutoria e Orientação de Estudos – Caderno do Professor do Ensino Fundamental e Anos Finais e Ensino Médio’, a atividade desenvolvida no componente curricular Geografia apresenta a proposta de leitura do texto publicado na Revista Ciência Hoje na Escola que tem como título “Diversidade Sexual: abrindo caminho contra o preconceito”:

A nossa sexualidade é um processo que se inicia em nosso nascimento e vai até a nossa morte. Ela envolve, além do nosso corpo, a nossa história, nossos costumes, nossa cultura. A vivência da sexualidade é uma dimensão da liberdade humana e está relacionada com a busca do prazer físico e emocional. Ela não se limita à relação sexual, pois envolve sentimentos e nos motiva a procurar o contato físico e afetivo, a intimidade de um relacionamento, podendo ou não haver reprodução.

Nós, seres humanos, somos diversos e plurais quanto a nossas características físicas e psíquicas. Essa diversidade também se aplica à maneira como cada um de nós se relaciona e se expressa afetiva e sexualmente. A sexualidade humana é complexa, pois combina aspectos biológicos, sociais, culturais e psíquicos.

A orientação sexual é a atração afetiva e sexual que uma pessoa sente por outra. Essa atração pode ser por alguém do sexo oposto e, nesse caso, a pessoa é heterossexual; por alguém do mesmo sexo e, nesse caso a pessoa é homossexual; ou por ambos os sexos e, nesse caso, a pessoa é bissexual. A homossexualidade, a bissexualidade e a heterossexualidade fazem parte da diversidade sexual. A heterossexualidade é apenas uma entre outras formas de o ser humano vivenciar sua sexualidade. A homossexualidade e a bissexualidade são também meios de expressão da sexualidade. A heterossexualidade é amplamente aceita e legitimada na sociedade por conta da associação entre sexo e procriação.

Ao contrário do que se acreditava no passado, a homossexualidade não é doença física nem problema psicológico. Hoje, já se sabe que ser gay ou lésbica não é uma opção, não implica uma escolha. O homossexual não opta por ser homossexual, assim como o heterossexual não escolhe ser heterossexual, o mesmo acontecendo com os bissexuais. É uma característica natural e espontânea de cada um. Por isso, não há como um homossexual influenciar uma pessoa a ter a mesma orientação sexual que a dele, da mesma forma que não se cura a homossexualidade em consultórios médicos e psiquiátricos (CAVASIN, 2007 p. 24-25 *apud* SÃO PAULO, 2014b, p. 49-50).

O desenvolvimento da prática pedagógica em relação às questões da homossexualidade tem suporte teórico para os professores e tutores na biblioteca do professor – Leituras do Professor, disponibilizado pela FDE. Em Simões (2009).

Foucault argumentou que os especialistas médicos, atuantes desde a segunda metade do século XVI – em particular, os sexólogos e os psicanalistas, foram os principais responsáveis pela importância que a sexualidade passou a ter na vida contemporânea. Os termos “homossexual” e “heterossexual” foram inventados e usados em meio ao esforço de estabelecer uma ligação direta entre comportamento sexual e identidade sexual. Esses termos estão presentes em nosso cotidiano hoje em dia, indicando noções de orientação sexual – isto é, aquilo que diz respeito ao sexo das pessoas que são objeto de desejo. Muita gente acredita que os termos “homossexual” e “heterossexual” marcam uma divisão real entre dois conjuntos distintos de pessoa (SIMÕES, 2009, p. 187-188).

Por meio desta atividade, o material desenvolvido permite despertar as competências gerais da BNCC de empatia e cooperação (9): “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, acolher e valorizar a diversidade sem preconceitos, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer” (MODERNA, 2018, p. 23).

A abordagem da Escola Nova de John Dewey, que se propôs na educação entendida como processo do aprender fazendo, os princípios elencados pela BNCC de cooperação se apresentam na preparação dos estudantes para a vida, ou seja, o Projeto de Vida acompanha a vida destes sujeitos. Sendo assim, a educação escolar ao desenvolver práticas pedagógicas pautadas no despertar da curiosidade, das vivências, do pensamento crítico e reflexivo permite a desconstrução de posturas tradicionais dos docentes para experiências inovadoras com projetos diversificados e metodologias com potencial de levar aos estudantes aprendizagens que impulsionam o protagonismo, o reconhecimento do outros e das ideias divergentes. Posto isto, sejam adultos, jovens, adolescentes ou crianças a aprendizagem se dá pelo interesse e pela etapa do desenvolvimento cognitivo em que se encontram os sujeitos do processo educacional.

Em Bacich e Moran (2018):

O projeto de vida é um componente curricular transversal importante, que visa promover a convergência, de um lado, entre os interesses e paixões de cada aluno e, de outro, entre seus talentos, história e contexto. Neste sentido, a tarefa central do professor sobre a unidade da competência “empatia e cooperação, resolução de conflito e a cooperação” (BACICH; MORAN, 2018, p. 45).

Ainda segundo os autores, estaria “na criação de ambientes afetivos e de confiança, nos quais cada aluno pode expressar-se e contar seu percurso, suas dificuldades, seus medos, suas expectativas e ser orientado para encontrar uma vida com significado e desenhar seu projeto de futuro” (BACICH; MORAN, 2018, p. 7).

As habilidades propostas para o 9º ano no componente curricular História na BNCC estão contempladas no ‘Caderno do Projeto de Vida 9º ano vol. 1’ (SÃO PAULO, 2020b). Na Situação de Aprendizagem 2 - “Eu tenho um sonho... Eu tenho uma visão! Minha vida após o 9º Ano”, as habilidades propostas demonstram práticas pedagógicas de modos de existências no trabalho com os direitos humanos:

(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação (BRASIL, 2018, p. 429).

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (BRASIL, 2018, p. 431).

(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos (BRASIL, 2018, p. 431).

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência (BRASIL, 2018, p. 433).

O objetivo proposto: Estabelecer processo de retomada do sonho para o estabelecimento da visão projetada de si, no futuro. Competência socioemocional em foco: Autoconfiança (SÃO PAULO, 2020b, p. 111).

“Quais valores me guiarão na construção do meu Projeto de Vida?” (SÃO PAULO, 2020b, p. 113). Nesse sentido, a Competência 2 - Geral 6 da Educação Básica prevê a necessidade dos estudantes:

[...] 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 (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Considerando a análise processual das operações cognitivas e afetivas no desenvolvimento da autonomia do pensamento dos estudantes, o papel da escrita na história e para a construção do sujeito histórico, as contribuições do material produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo estão articuladas com a BNCC e as normas regulamentadoras para os princípios norteadores da formação do sujeito que vivencie no contexto escolar conteúdos, vivências, de modo contextualizado e problematizado temas que contribuem para descobertas de si mesmo e o mundo que o cerca desenvolvendo as competências socioemocionais que constam na BNCC importantes para suas vidas:

O conceito de competência, como definido na Base Nacional Comum Curricular, refere-se à 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. As competências socioemocionais são as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos. São aquelas que preparam os estudantes para reconhecer suas emoções e trabalhar com elas, lidar com conflitos, fazer escolhas seguras éticas, tomar decisões responsáveis, contribuir com a sociedade, estabelecer e atingir metas de vida etc. (SÃO PAULO, 2020c, p. 66).

Para Piaget (2010), “a inteligência é a adaptação por excelência, o equilíbrio entre a assimilação contínua das coisas à atividade própria e a acomodação desses esquemas assimiladores aos objetos em si mesmos” (PIAGET, 2010, p. 142). Portanto, os objetos atribuídos ao campo da pedagogia atuam no desenvolvimento do saber escolar e das práticas cooperativas mediadas pelo papel do professor possibilitam as aprendizagens práticas, cognitivas e socioemocionais articuladas à realidade prévia dos estudantes sobre os temas tratados.

O trabalho com o material didático produzido pelo mercado editorial e encaminhado para seleção pelo PNLD são recursos didáticos que favorecem o trabalho docente para a aprendizagem significativa no processo de formação e desenvolvimento de aprendizagens significativas?

Apesar da diversidade de materiais e equipamento eletrônico e tecnológico nas escolas nas últimas décadas, o livro didático continua sendo a principal fonte de pesquisa e de trabalho de grande parte dos professores, mesmo porque o acesso a estes é viabilizado diante da variedade e quantidade de exemplares que as escolas públicas recebem em relação às demais ferramentas de ensino.

O PNLD é considerado o maior programa de distribuição de livros do Brasil (MACEDO; MARTINS, 2021). Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação (FNDE) do Ministério da Educação para o atendimento do PNLD no ano letivo de 2019 foram distribuídos 126.110.481 exemplares às 147.857 escolas e aos 35.177.899 estudantes:

Em São Paulo, as licitações são feitas na administração central da Secretaria de Educação, mas o processo de escolha do livro é bem descentralizado; as oficinas pedagógicas que funcionam nas Delegacias Regionais atuam na aproximação entre editores e escolas e na orientação destas últimas para a escolha do livro didático (MELLO, 1999, p. 3).

Sobre o saber científico Pimenta (1997), recorre a Edgar Morin (1993):

Conhecimento não se reduz à informação, é seu primeiro estágio. O conhecer implica em um segundo estágio, em trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. A inteligência, por sua vez, tem a ver com a arte de vincular o conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, produzindo novas formas de progresso e desenvolvimento. A consciência e a sabedoria envolvem reflexão, isto é, de produzir formas de existência, de humanização (MORIN, 1993 *apud* PIMENTA, 1997, p. 173).

A abordagem dos livros didáticos do PNLD no componente Projeto de Vida e sua representação no Currículo da SEDUC/SP, são analisadas nesta pesquisa partindo da premissa da vinculação das obras ao protagonismo e ao Projeto de Vida dos estudantes e as vivências relacionadas às práticas voltadas à formação da identidade pessoal, às questões socioculturais e ambientais, assim como a perspectiva para a formação cidadã da identidade pessoal, questões sociais, culturais e ambientais contemporâneas, na perspectiva da formação cidadã.

Do ponto de vista normativo, as obras didáticas seguem um conjunto de princípios éticos e marcos legais para a Educação determinados pelo Edital de convocação n.º 03/2019 – CGPLI, dentre as quais a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996), a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/17), o Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 (Lei 13.005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB n.º 7/2010 e Resolução CNE/CEB n.º 4/2010) e a Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP n.º 02/2017) (BRASIL, 2021, p. 17).

O trabalho com essas temáticas a partir da LDBEN n.º 9394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio, e a CF de 1988 representam o contexto do cenário atual, assim como as expectativas para a educação no século XXI.

Os currículos escolares atendem ao apelo governamental nos processos históricos da educação nacional e a sistematização dos conteúdos são ofertados massivamente pelas obras didáticas, se as escolas optarem pelos conhecimentos produzidos pelos professores na Proposta Pedagógica acabará por ter que justificar aos órgãos governamentais a decisão pela não “escolha” das obras didáticas propostas no PNLD. Neste sentido, no intuito de analisar aspectos com a temática do Projeto de Vida nas escolas públicas, a pesquisa selecionou obras didáticas do PNLD 2021, livros paradidáticos aos alunos e obras “Leituras do Professor” da FDE, instituição ligada à SEDUC.

As obras pesquisadas fazem parte da escolha do componente Projeto de Vida para o ano de 2021, a saber:

1) Livro: “Projeto de Vida, Um Projeto Vital – Ensino Médio”, Módulo 1 – O Encontro consigo mesmo com ênfase na dimensão pessoal, Capítulo 4 – Cebola ou alcachofra? Minha subjetividade e singularidade, são problematizados com o apoio da metáfora de Nilson José Machado: “uma pessoa é como uma cebola ou como uma alcachofra?” (MACHADO, 2006, p. 46), as questões das representações sociais, dos afetos, da singularidade de cada um e no que compõe a diversidade humana nas “estações” a) fisiodiversidade e neurodiversidade, b) diversidade étnico-racial, c) diversidade cultural, d) diversidades de gêneros (ROTA; OLIVEIRA, 2020, p. 50-71).

2) Livro: “Projeto de Vida – Meu Plano em Ação”, Módulo 1 – Dimensão Pessoal – Autoconhecimento: O Encontro Consigo”, Capítulo 1 – “Construindo minha identidade” e capítulo 3 – “Uma vida com sonhos”, são articuladas as competências gerais da BNCC às habilidades da Organização Mundial de Saúde (OMS), considerando: “saúde não é a ausência de uma doença ou enfermidade, mas um estado de completo bem-estar físico, mental e social” (ZANOTTI; MIFUNE, 2020).

3) Livro: “Projeto de Vida – Histórias que Inspiram”, Ensino Médio. Na organização dos quatro capítulos no desenvolvimento das questões: “do protagonismo”, “ao encontro consigo mesmo”, “encontro com o outro”, “encontro com nós”, as interpretações são compostas principalmente por textos filosóficos e literários, no intuito de disparar reflexões capazes de auxiliar o projeto de vida de cada um. No Capítulo 3 – Expansão e Exploração: O Encontro com o outro e o mundo”, as inspirações literárias para debater “a ampliação do cuidado de si na direção da relação com o outro e com o coletivo em diversos níveis, desde as formações comunitárias mais próximas, como a família e a cidade, até o conjunto planetário” (PRADO, 2020, p. 81).

4) Livro: “Projeto de Vida – Ser em Foco”, Ensino Médio. A obra está organizada em três unidades: 1 – “O encontro consigo”, 2 – “O encontro com o outro e com o mundo”, 3 – “O encontro com o futuro e o nós” (CRUZ; WALDHELM, 2020).

5) Livro: “Educação para a Vida – Projeto de Vida”. A obra está organizada em três unidades: 1 – “Quem sou eu, o encontro comigo mesmo”, 2 - “Expansão e exploração, o encontro com o outro”, 3 – “Para onde vamos, o encontro com nós”. No sentido de desenvolver metodologias que apresentem as semelhanças e diferenças nos conceitos que reforçam a diversidade, a obra nas questões do território seja no campo do ser, como no campo dos preconceitos com relação às nações e povos recebe o tratamento diferencial e a organização no desenvolvimento do Projeto de Vida se assemelha ao desenvolvido no Caderno do Professor do Currículo Paulista em determinadas atividades, como por exemplo: o autorretrato (SEVERIANO *et al.*, 2020).

Os livros didáticos têm semelhanças nos aspectos das relações intrínsecas do componente Projeto de Vida e o trabalho com as questões da moralidade humana, o ensino de valores morais como espaço privilegiado para a construção do sujeito moral, das ações e das inter-relações com o outro, com a família, a comunidade e os grupos sociais, identidades, diversidade cultural etc.

A ideia da construção do Projeto de Vida dos estudantes por meio do desenvolvimento do componente Projeto de Vida nas escolas imprime o caráter de ações para moralidade (virtudes), centrada na relação consigo mesmo e com outro, no desenvolvimento das habilidades e competências da BNCC; esses elementos podem levar os estudantes ao alcance daquilo que pela autoconfiança, satisfação, compreensão de seus sentimentos e aspirações a partir de referenciais de pessoas importantes no contexto de vida dos estudantes e em nas experiências de vida, a possibilidade de realização do caminho tão sonhado no seu percurso escolar. Neste sentido, a educação escolar e o Projeto de Tutoria nas escolas de Ensino Integral vislumbram condições e ambientes impulsionadores da aproximação dos estudantes com os conceitos relacionados às diversas dimensões da execução do Projeto de Vida.

As experiências, expectativas e curiosidades dos alunos nas hipóteses que desenvolvem no processo do Projeto de Vida podem se tornar atividades que venham ao encontro das escolhas dos alunos, caminhando junto com a inspiração e admiração do professor tutor e de outras referências inspiradoras para os estudantes contemplando as diversidades presentes no contexto escolar e incluindo outros projetos que permitam a educação para a integralidade do sujeito ético.

A proposta pedagógica da escola tem o poder e o dever de atender aos aspectos das questões da Educação Sexual em suas múltiplas dimensões, neste aspecto consiste o intuito de possibilitar a formação ética, moral dos estudantes no cuidado consigo mesmo para levá-los a alcançar condições de vida digna e formação moral para não ferir a si mesmo e nem a dignidade do outro. Diante disto, a educação escolar tem grandes desafios pela frente para que se coloque integralmente significativa para a trajetória acadêmica, profissional, pessoal e social e do sentido para a existência que traga sentido aos estudantes e seja um processo que permita desenvolver as competências contidas no currículo da educação básica nas suas diferentes áreas e na diversidade da escola.

[...] os alunos trazem expectativas de aprendizagem diante das hipóteses construídas. Cabe ao professor possibilitar a manifestação de interesses, curiosidades e anseios em relação à questão proposta, assim como em relação aos procedimentos e às atividades para sua realização (FONSECA, 2003, p. 112).

Posto isto as inquietações sobre o componente curricular Projeto de Vida e as práticas pedagógicas na mediação dos tutores e professores das perguntas e respostas dos estudantes para as questões da sexualidade, seria o papel do componente Projeto de Vida, de outras áreas de modo interdisciplinar e multidisciplinar? Na atividade desenvolvida com os alunos no desenho de sua autoimagem os rostos que podem sofrer dos estigmas pelos padrões sociais se revelam ou se silenciam? Estes questionamentos encontram ressonância em projetos e programas da SEDUC/SP e das propostas pedagógicas das escolas que se dedicam ao atendimento dessas necessidades e de questões por vezes “esquecidas” ou interdidas pelos discursos institucionais legalistas, produção de material da indústria cultural, por vezes ausência de políticas públicas específicas para a temática da Educação Sexual. As importantes contribuições das universidades e de seus respectivos grupos de pesquisas para a temática da diversidade e da Educação Sexual são elementos que constituem o componente Projeto de Vida na dimensão da formação plena dos estudantes, garantindo assim o “direito de ter direitos” (ARENDRT, 1979).

O Programa Inova Educação instituído pela SEDUC/SP para implantação no ano de 2020 destinado aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, propõe dentre as atividades auxiliar os estudantes quanto ao desenvolvimento de seu Projeto de Vida e na elaboração e consolidação do varal dos sonhos construído no acolhimento em todas as escolas de Educação Básica do Governo do Estado de São Paulo.

A Figura 4 mostra o modo de existência no Programa Inova Educação sobre a escalada dos estudantes no processo do desenvolvimento do seu Projeto de Vida.

Figura 4 - Projeto de Vida



Fonte: São Paulo (2019b).

As iniciativas recentes de obras de livros paradidáticos como: “A Menina das Cores” de Rita Cândido que se dedica as questões da violência infantil representa importante referencial metodológico que nutre de inspiração e esperança o cenário pedagógico infantil no desenvolvimento de atividades que abordem as temáticas atuais para a Educação Sexual. Assim como o “Guia de Orientação aos profissionais de ensino – Identificar – Acolher – Não se omitir” – 2ª edição – março de 2021, produzido pela Secretaria de Estado da Educação do Governo de São Paulo, que compõe o material do Programa Conviva/SP que trata sobre a violência sexual se coloca como suporte para as escolas no trabalho com essa temática da Educação Sexual.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (SECADI/MEC) criada em 2004 elaborou um catálogo de 86 produções de valor teórico/conceitual, orientação para profissionais da educação e cursos de formação para educação básica, vídeos, fotos e jogos, mas infelizmente foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 que se

constitui grande retrocesso na promoção e fortalecimento das políticas educacionais de inclusão e busca pela equidade.

Os discursos representados sobre o tema da sexualidade na BNCC mostram que houve um retrocesso em comparação ao Plano Nacional Curricular de 1998.

Segundo declaração da coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Andreza Leão para o Centro do Professorado Paulista (CPP) de 14/09/2021: “os PCNs, antecessores da BNCC, eram mais amplos. Além de saúde sexual e reprodutiva, tratavam de relacionamentos afetivos, por exemplo, e contribuíram mais para a formação integral dos estudantes” (LEÃO, 2021).

A educação escolar na sociedade contemporânea enfrenta desafios de diversas ordens, mas com o compromisso profissional dos educadores é possível proporcionar o pleno desenvolvimento humano, em condições de liberdade e dignidade, respeitando as diferenças. Neste sentido, a educação integral é de fato integral se não considerar as diversas dimensões de que se constitui a humanidade dos sujeitos que passam pela escola? No objetivo 4 de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) até 2030 está disposto dentre outros objetivos: “4.5 – Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Figura 5 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)



Fonte: Organização das Nações Unidas (2015).

Os objetivos elencados nas metas do Documento da ONU – Desenvolvimento Sustentável se manifestam na concepção da cidadania global, assim a formação para a cidadania requer conteúdos que contemplem o respeito a todas as diferenças com metas para até 2030 numa ética pavimentada no respeito, na solidariedade e nas diferenças.

Para Collares, Moysés e Geraldi (1999) a política de formação continuada de professores tem se tornado uma política de descontinuidade, pois “caracteriza-se pelo eterno recomençar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um ‘tempo zero’” (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 212).

As políticas públicas se apresentam vulneráveis a cada mudança de governo e os sujeitos envolvidos não se emancipam e se empoderam das proposituras que atendam às necessidades e anseios para formação do cidadão global, ao expor as incertezas, dificuldades e riscos de prejuízo social e na vida dos estudantes para a aquisição dos conhecimentos mínimos necessários para a formação da escolaridade básica.

Atualmente a BNCC se apresenta como a verdade do momento, a matriz das invenções nos sistemas de ensino da Educação Básica e na Técnica Profissional, porém certos pressupostos elencados nos documentos estão há quase uma década no documento: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

Os direitos e os fundamentos do projeto de Nação que respeita as diferenças e valoriza as diferenças, que alicerça a condição primeira para o exercício da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos, proporcionando ao ser humano a plenitude para a dignidade e a liberdade (BRASIL, 2013, p. 6).

Pode se notar a estrutura legal das Diretrizes, a saber:

- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
- Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo;
- Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo;
- Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;
- Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais;
- Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena;
- Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2013, p. 5).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

Art. 3º: A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade;
- VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012b).

Diante do exposto, a autonomia das instituições dos sistemas de ensino na elaboração da Proposta Pedagógica, Regimento Escolar e na relação da família/escola sem o olhar do

juízo das condições sociais e culturais, mas sensíveis e acolhedoras às diferenças praticar a tolerância, o equilíbrio para um aprendizado que se realiza entre diferentes e iguais.

O enfrentamento dos desafios traz novos sentidos para o fazer pedagógico e asseguram condições para trabalhar no campo da diversidade e das diferenças resignificando-se com outra base ética e modos de existência frente as ameaças da exclusão e exacerbação do individualismo imposto pela intensidade das transformações no campo político e econômico, conseqüentemente no campo ético das relações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O componente Projeto de Vida desenvolvido nas escolas do PEI a partir de 2012 na rede pública estadual paulista funciona com o acompanhamento de todos os professores e dos professores tutores.

Os educadores desenvolvem a tutoria no intuito de orientar os estudos e o percurso acadêmico dos estudantes. A procura pelas escolas do PEI requer que os estudantes tenham disponibilidade para aderir ao modelo e aos horários dos turnos de 7 a 9 horas.

O funcionamento do período noturno a partir da implementação do PEI nas três escolas do estudo de caso foi encerrado e os alunos da EJA foram encaminhados para outras modalidades e instituições de ensino, característica do programa alterada com funcionamento no período noturno de algumas escolas a partir de 2021.

A permanência dos professores e da equipe gestora nas escolas do PEI é um indicador favorável ao desenvolvimento dos objetivos do Projeto Pedagógico e da sustentação de normas de convivência promotoras da cultura de paz.

As evidências da escola pioneira da região central do interior do Estado de São Paulo nas parcerias para as aulas de eletivas junto às universidades públicas e privadas foram divulgadas pela mídia local e se revela potencial inovador para os processos de ensino do Projeto de Vida.

As informações fragmentadas nos documentos escolares de indicadores que apontem para prospecção dos estudantes que concluíram a etapa da Educação Básica que tenham conseguido o ingresso no ensino superior, assim como a inserção no mercado de trabalho formal ou informal sinaliza para a pesquisa a necessidade do poder público clarear e divulgar para a comunidade escolar e sociedade civil as evidências dos resultados dos investimentos no Estado de São Paulo do PEI, tendo em vista, que a escolha da comunidade escolar nesta modalidade de ensino se sustenta na premissa da excelência acadêmica articulado ao Projeto de Vida.

As escolas de ensino regular que oferecem o período noturno para os estudantes que não aderem ao PEI ficaram em número reduzido em algumas regiões do interior do Estado e poderão não conseguir atender a demanda, conseqüentemente diante desta conjuntura podemos retroceder, os estudantes trabalhadores ou desistem da escola ou buscam pela prova do ENCCEJA a partir de 15 anos. Segundo censo escolar de 2020: “curiosamente, a partir de 15 anos, começamos um declínio na frequência, chegando até 78% na população de até 17 anos” (CRISTALDO, 2021, p. 1).

A busca pelo ensino noturno dos estudantes trabalhadores em modalidades como o CEEJA do Ensino Médio a partir dos 18 anos enfrenta a situação de falta destes centros de ensino em algumas regiões do Estado.

Desse modo, as políticas públicas para a educação necessitam urgentemente assegurar e repensar o uso dos equipamentos públicos sem o fechamento dos cursos que já se encontram em funcionamento para implantação de programas que não contemplem a totalidade dos estudantes e suas necessidades de escolarização no contexto da realidade da comunidade local em que estão inseridos; dessa forma é possível existirem condições para o cumprimento dos parâmetros legais do direito de acesso e permanência e atendimento integral as metas do PNE.

Os jovens e adultos também têm o direito de priorizar o seu percurso e trajetória acadêmica para a realização do seu Projeto de Vida, pois o analfabetismo acentua os níveis de pobreza e representa mais uma das feridas da injustiça social estrutural da sociedade brasileira.

No aspecto dos estudos sobre a Educação Sexual as iniciativas na rede pública estadual paulista contam com o suporte técnico e pedagógico da FDE, no Programa “Prevenção Também se Ensina” desde 1996, o trabalho com as situações de violência sexual, gravidez na adolescência e prevenção ao uso de drogas nas escolas pioneiras do Programa de Ensino Integral objeto do estudo de caso da pesquisa contam com o suporte da rede de enfrentamento de proteção social: CRAS, CREAS, Conselho Tutelar e Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

No trabalho com a Educação Sexual, o material didático produzido e analisado direciona o olhar para as questões da adolescência do corpo e da saúde, a temática consta no currículo das áreas de biológicas e ciências da natureza com o olhar para o tratamento biológico.

Na área de Ciências Humanas foi possível encontrar evidências do tratamento das temáticas relacionadas às questões da sexualidade com foco para a diversidade, pluralidade, gênero e direitos humanos.

O material disponibilizado às escolas é diverso, mas se faz necessário o desenvolvimento de ações sistemáticas de formação específica para o tratamento com a Educação Sexual.

O Ensino Integral e o componente Projeto de Vida para que consiga contemplar a formação integral dos estudantes, o papel da tutoria pode ser também de estímulo para o olhar da educação para o cuidado de si contando com o incentivo da SEDUC/SP para a formação

profissional específica aos docentes em parceria com pesquisadores das universidades públicas que desenvolvem pesquisa sobre o tema.

Em Sayão (2017) entendemos que o acesso à informação e atitudes sobre as demandas sobre o corpo contribuem para a formação:

Vamos entender por carinho também a disponibilidade pessoal do professor para atender às demandas que recebe em relação ao assunto. Mais: vamos entender por carinho a possibilidade de o professor aplicar a formação que recebeu para ser multiplicador de preciosas informações e atitudes que irão contribuir com a vida prática de seus alunos (SAYÃO, 2017, p. 83).

Nas interferências sobre a atividade do autorretrato proposto no caderno do aluno para o componente curricular Projeto de Vida, a pesquisa considerou que as falas nas escolas representam “tecnologias de poder”. Considerando técnicas que não prejudicam diretamente os estudantes, mas padronizam modos de existência de domínio daqueles que podem falar, é imperativo afirmar nas escolas valores inclusivos, assim a escola pode implementar processos formativos voltados para as subjetividades dos estudantes na dimensão da sua identidade sexual, questionamentos típicos de etapa de desenvolvimento.

Os programas institucionais sem a adequada formação profissional podem representar inovações nas letras das leis, princípios, normas, intenções das plataformas políticas. Apesar das reformas, sem prioridade das políticas públicas para todas as modalidades da educação que considere a plena formação no curso da passagem dos estudantes pela educação escolar, a escola corre o risco de continuar mais uma instituição disciplinar de inovações passageiras que falam no preparo para diversas competências, mas o essencial de todas as tecnologias está no domínio da capacidade de se inscrever no mundo por meio da linguagem, portanto do direito a voz e a vez, direito de aprender a leitura e a escrita como sustentação para a autonomia e o exercício da cidadania.

Os programas educacionais possivelmente atenderão parcialmente à formação do sujeito ético na constituição de sua existência como pessoa que realize seus desejos sob as diversas manifestações na constituição do seu eu, individualidade e a relação com o outro, na elaboração e percurso permanente do seu Projeto de Vida que compreende os aspectos que transcendem à dimensão do universo acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A SEDUC/SP desenvolve desde 2012 o PEI, dentre outros programas e projetos que buscam contemplar o atendimento para diversidade e a formação do sujeito ético.

A política de articulação entre os entes federativos no Estado de São Paulo procura estabelecer parcerias com os municípios e os sistemas de ensino da Educação Básica no atendimento de políticas públicas para o fomento de ações que atendam aos marcos legais em direção a expansão do PEI que se apresenta no cenário das políticas educacionais no Brasil a partir do processo de redemocratização, de elaboração da Carta Magna de 1988 e da concepção da Educação Escolar como instrumento para o exercício da cidadania.

O modelo de Ensino Integral se configura como uma alternativa real para o sistema de ensino e de tratamento diferenciado no atendimento da construção de tempos e espaços escolares que possibilitem o desenvolvimento das competências gerais da BNCC e no desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida, na dimensão teórica e consistente no aprofundamento das práticas pedagógicas que considerem as diversas situações de aprendizagens para o respeito aos direitos fundamentais e individuais como um farol de esperança em meio ao crescente cenário do aumento das condições de vulnerabilidade social das crianças e dos jovens no país, que impactam nos resultados educacionais e na trajetória escolar dos estudantes. Neste sentido, o Ensino Integral preferencialmente é implantando em escolas localizadas nas regiões carentes e necessitadas de apoio social da instituição escolar em parceria com outros programas de enfrentamento e proteção social.

O sentimento de pertencimento dos estudantes no universo escolar é ampliando pelo desenvolvimento de situações de aprendizagem que considerem a sexualidade e a diversidade cultural a partir dos fundamentos teóricos e conceituais que sustentam o componente curricular Projeto de Vida.

As contribuições das áreas das Ciências Sociais e da Psicologia fundamentam o componente curricular Projeto de Vida estruturando as atividades do currículo na elaboração e acompanhamento das questões de diversidade e da formação dos valores éticos, bem como o material didático disponibilizado às escolas e na biblioteca do professor para a análise e desenvolvimento da temática em Educação Sexual, Gênero e Diversidade.

Os diversos assuntos tratados na pesquisa colocam em evidência a ligação da capacidade dos jovens em sonhar e empreender esforços no percurso e na realização do seu Projeto de Vida.

O papel da Educação Escolar não só acompanha a aplicabilidade do Projeto de Vida como ainda participa na comunidade escolar para ações de promoção dos direitos humanos e da cidadania, transformando vidas e abrindo caminhos para a inclusão, a paz e a dignidade da classe estudantil. De fato, se pode dizer que a escola procura incluir os estudantes, mas necessita se colocar na escuta da inclusão do que os estudantes sonham para si.

Ressaltamos que o componente curricular Projeto de Vida tem enfoque para a excelência acadêmica dos estudos no PEI como no Programa Inova/SP, porém a ação docente na prática não se limita às ações para a excelência acadêmica e nem é possível na realidade escolar que se retratem percepções de estudantes que sequer concluem o Ensino Médio com o Projeto de Vida definido. E seria este papel da Escola?

Voltar-se para o projeto de futuro se faz a partir da realidade presente e neste aspecto mais uma vez não há como não se remeter às políticas públicas originais de investimentos que não considerem todas as escolas do sistema público de ensino com necessidades de atendimento de modalidades que se alinhem à realidade da comunidade local respeitando os princípios e normativas constitucionais, dos entes federativos e as diretrizes dos organismos internacionais sobre Educação e Justiça Social.

Isto posto, o salto para o futuro do componente curricular Projeto de Vida precisa conciliar as alternativas dos programas educacionais na direção das adaptações das comunidades locais sobre como se pratica na realidade a implantação, principalmente do engajamento da comunidade escolar que se constitui em ouvir os professores e as diversas experiências das escolas que funcionam desde 2012 e as que serão implantadas a partir de 2022.

A replicabilidade das experiências projetada, promove e mobiliza encaminhamentos para as decisões do Estado de modo coletivo e com transparência para que se aplique a legalidade não como norma que burocratiza a escola, mas que se assume como apoio pedagógico, de recursos humanos e estruturação que assegurem as equipes escolares para a reprodução de vivências e retroalimente de informações e experiências produzidas pelas escolas e pelos professores, assim como com os grupos de pesquisas, rede de apoio e Universidades. Dessa forma, a natureza dos problemas que se apresentam nos programas educacionais pode ser solucionada com as pessoas envolvidas, para que chegue aos estudantes com o enfoque o atendimento dos direitos humanos, das suas necessidades, partindo do princípio de que um discurso pode provocar outros discursos, sem a intenção de dizer o certo, ou o errado, qual o lado da verdade, mas sim de multiplicar as relações de forças considerando que as transformações são reforçadas pelos micro poderes e a escola tem o potencial educativo como

território de múltiplos conhecimentos, gerar e gerir mudanças que se articulam para possíveis espaços de encontros, diálogos para convivência humana e transformação social.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, M. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- ANGELO, V. Prioridade do governo, ensino domiciliar recebe críticas de entidades da área de Educação. [Entrevista concedida a] Murilo Souza. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, 2021.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018
- BARROSO, J. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Educação: Temas e Problemas**, n. 12-13, p. 13-25, 2013.
- BENEVIDES, M. V. M. O desafio da educação para a cidadania. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. São Paulo: Campus, 2004.
- BORGES, F. T. M.; CHADAREVIAN, P. C. **Economia brasileira**. Brasília: PNAP, 2014.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º PL 7180/2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Seção 1. 05/10/1988. p. 1.
- BRASIL. Decreto n.º 2.193, de 7 de abril de 1997. Dispõe sobre o remanejamento dos cargos em comissão que menciona e altera dispositivos do Decreto n.º 1.796, e 24 de janeiro de 1996, que aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Justiça. **Diário Oficial da União**. Seção 1. 08/04/1997. p. 6742.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Lei Complementar n.º 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar n.º 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. Executivo. Caderno 1. 29/12/2012a. p. 1.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Seção 1. 27/12/1961. p. 11429.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1. 29/11/1968. p. 10369.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1. 12/08/1971. p. 6377.

BRASIL. Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**. Seção 1. 19/10/1982. p. 19539.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1. 16/07/1990. p. 13563.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Seção 1. 23/12/1996. p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **Lei n.º 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 26 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia Digital PNLD 2021**. Brasília: MEC/FNDE, 2021. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/07/apresentao-guia-pnld-21-objeto-2.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CANDAU, V. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDIOTTO, C. Subjetividade e verdade no último Foucault. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 87-103, 2008.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARVALHO, W. L. **Pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si**. São Paulo: Loyola, 2014.

CASTORINA, J. A. *et al.* **Piaget – Vigostsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1990.

CASTRO, M. H. G. Prioridade do governo, ensino domiciliar recebe críticas de entidades da área de Educação. [Entrevista concedida a] Murilo Souza. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, 2021.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). **Diretrizes de formação Efex**. Disponível em: <https://cieb.net.br/efex/>. Acesso em: 19 maio 2021.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHAUÍ, M. **Iniciação à filosofia**. São Paulo: Ática, 2016.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez., 1999.

CONNEL, R. W. Pobreza e educação. *In*: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 11-42.

COSTA, A. C. G. **Educação: uma perspectiva para o século XXI**. São Paulo: Canção Nova, 2008.

COUTINHO, T. P. S. C.; SILVA, R. F. A educação profissional de 1964 a 1984: a dualidade estrutural como uma realidade. *In*: COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 3., Rio Grande do Norte. **Anais** [...]. Rio Grande do Norte: Instituto Federal Rio Grande do Norte, 2015. p. 1-8.

CRISTALDO, H. **Censo Escolar 2020 aponta redução de matrículas no ensino básico**. Agência Brasil. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021->

01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico. Acesso em: 19 jul. 2021.

CRUZ, A. M. M.; WALDHELM, C. V. **Ser em foco**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

CUNHA, L. A.; XAVIER, L. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben)**. CPDOC | FGV: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. 2007. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-daeducacao-nacional-ldben>. Acesso em: 29 abr. 2021.

CURY, C. R. J.; CORDÃO, F. A.; NEUBAUER, R. **20 anos da LDB: avanços e perspectivas para a próxima década** São Paulo: Jatobá, 2017.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 07 maio 2021.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortezo, 1998.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Cognitio-Estudos: Revista eletrônica de Filosofia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 119-132, jun./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/5782/4091>. Acesso em: 07 maio 2021.

DOM PAULO EVARISTO ARNS. **De esperança em esperança**. São Paulo: Paulinas, 1971.

FERREIRA, C. R. **O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do programa ensino integral**. 2020. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez., 2004.

FONSECA, G. S. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papyrus, 2003.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. São Paulo: Forense Universitária, 2000

FOUCAULT, M. Diálogo sobre o poder. *In*: MOTTA, M. B. (Org.). **Michel Foucault: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, M. S. C. **Homens livres na ordem escravocrata**. 3. ed. São Paulo: Kairós, 1993.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981

GALLO, S. A educação Integral numa perspectiva anarquista. *In*: COELHO, L.; CAVALIERE, A. M. (Orgs.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GARCIA, M. A. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCIA, M. M. A. Didática e trabalho ético na formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

GARCIA, M. M. A. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 2, p. 31-50, jul./dez. 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, F. História e historiografia da escravidão no Brasil: identidades, caminhos e percursos. *In*: BRASIL. **Educação Africanidades Brasil**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

HAESBAERT, R.; PORTO-GONÇALVES, C. W. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

INEP. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. Acesso em: 26 abr. 2021.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

LEÃO, A. Educação sexual: currículo nas escolas restrito com BNCC. 2021. **Centro do Professorado Paulista**. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/informacao/noticias/item/17371-educacao-sexual-curriculo-nas-escolas-ficou-mais-restrito-com-bncc>. Acesso em: 03 nov. 2021.

LIMA, A. Ética aristotélica em Marx. **Trans/Form/Ação**, v. 37, n. 2, p. p. 11-30, maio/ago., 2014.

- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, I. L.; MARTINS, R. N. Formação de professores diversos olhares sobre a história da África na BNCC, Currículo Paulista e PNLD. **Educação Básica Online**, v. 1, n. 1, p. 15-27, jan./abr., 2021.
- MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2004.
- MACHADO, N, J. A vida, o jogo, o projeto. *In*: ARANTES, V. A. (Org.). **Jogo e projeto: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARIN, A. H. *et al.* Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. Bras. Ter. Cogn**, v.13, n. 2. Rio de Janeiro. jul./dez. 2017.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MELLO, G. N. **O livro didático no sistema de ensino público no Brasil**. São Paulo: Ebrap, 1999.
- MODERNA. **Base Nacional Comum Curricular: material de referência pedagógica – educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Moderna, 2018.
- MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 8, n. 15, p. 369-382, jul/dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- MOMESSO, M. R. Educação e sexualidade: Práticas discursivas literárias e tecnologias do eu na construção de modos de existência. *In*: FLORES, M. E. *et al.* (Eds.). **Discurso, cultura, emoción: prácticas discursivas interculturales, transculturales y alternativas**. Monterrey: ALED Mx/UANL, FFYL/ENAH/UACJ/ENS, 2018. p. 830-857.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.
- NUNES, C. A escola tradicionalista foi aniquilada com a pandemia. [Entrevista concedida a] Thais Paiva. **Escolas 2030**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/cesar-nunes-a-escola-tradicionalista-foi-aniquilada-com-a-pandemia/>. Acesso em: 03 nov. 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Conferência de Direitos Humanos – Viena – 1993. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 17 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). 2015. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/index.html>. Acesso em: 17 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

PIAGET, J. **O pensamento e a linguagem da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, v. 3, set. 1997.

PIOVESAN, F. **Temas de Direitos Humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

PRADO, T. M. S. **Projeto de vida: histórias que inspiram**. Rio de Janeiro: Editora da Ponte, 2020.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ROTA, P. J. S; OLIVEIRA, P. E. **Projeto de vida: um projeto vital**. São Paulo: Hedra Educação, 2020.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. *In*: SILVA, T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTIS, P. R. N. **Ética e moral** [material de sala de aula Deontologia jurídica]. 2020. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17598/material/DEONTOLOGIA.%20AULA%201.%20%C3%89TICA%20E%20MORAL.%20texto%20de%20apoi%20e%20atividade.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SANTOS, B. B. M. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 149-170, jan./mar., 2014.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução, de 19-4-2021. Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, a Indicação CEE-208/2021, que “Propõe parâmetros para a oferta domiciliar da educação básica a partir de decisão do Supremo Tribunal Federal – STF e debates em casas legislativas”. Publicada no **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. 15-04-2021c - Seção I - Página 20.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 54.682, de 13 de agosto de 2009. Regulamenta a Lei Complementar n.º 1.093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. Executivo. Caderno 1. 14/08/2009. p. 3

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 444, de 27/12/1985. **Diário Oficial – Executivo**, 31/12/1985, p.1.

SÃO PAULO (Estado). Lei n.º 10.403, de 06/07/1971. Reorganiza o Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial – Executivo**, 07/07/1971, p.2

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Adesão ao Programa Ensino Integral 2020-2021**. São Paulo: SEDUC, 2021e.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: SEDUC, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral: caderno do gestor**. São Paulo: SEDUC, 2014c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Escola de Formação dos Profissionais da Educação de São Paulo. **Inova Educação, Tecnologia**. (Curso). Disponível em: <https://avaefape.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 18 maio 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Governo de SP anuncia mais 400 escolas no Programa de Ensino Integral e triplica unidades no estado**. 2020a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-anuncia-mais-400-escolas-no-programa-de-ensino-integral-e-triplica-unidades-no-estado/>. Acesso em: 18 maio 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Governo de SP inicia o programa Psicólogos na Educação a partir desta quarta (17)**. 2021f. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/educacao/governo-de-sp-inicia-o-programa-psicologos-na-educacao-a-partir-desta-quarta-17/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Informações gerais do programa integral**. São Paulo: SEDUC, 2014a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Merenda em casa para 920.000 alunos**. 2021d. Disponível em: <https://merendaemcasa.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Projeto de vida: caderno do professor – anos finais**. São Paulo: SEDUC, 2020b. v. 4.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Projeto de vida**: caderno do professor – 2ª e 3ª séries ensino médio – SP Faz Escola. São Paulo: SEDUC, 2020c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **SP Faz escola**: caderno do professor – Projeto de Vida. São Paulo: SEDUC, 2021b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Tutoria e orientação de estudos**: caderno do professor. São Paulo: SEDUC, 2014b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019-2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares – Tecnologia e Inovação**. São Paulo: SEDUC, 2019c. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/02/diretrizes-curriculares-tecnologia-e-inovacao.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Iniciativa propõe pacto com a sociedade para tornar a educação paulista uma das melhores do mundo**. 2021a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>. Acesso: 19 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Inova Educação: Projeto de Vida**. 2019b. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/projeto-de-vida/>. Acesso: 19 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Inova Educação: ‘Projeto de Vida’ auxilia em habilidades emocionais**. São Paulo: SEDUC, 2019a. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/inova-educacao-projeto-de-vida-auxilia-em-habilidades-socioemocionais/>. Acesso em: 12 out. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Programas garantem jornada ampliada de estudo aos alunos da rede estadual de SP**. 2018. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>. Acesso: 19 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa Inova Educação: ‘Projeto de Vida’**. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/inova-educacao-projeto-de-vida-auxilia-em-habilidades-socioemocionais/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SAYÃO, R. Educação sexual na infância. In: VIDAL, H. **Crianças e sexualidade**: saberes-fazer produzidos dentro-fora das escolas. Vitória, SP: Causa, 2017.

SEVERIANO, A. P. *et al.* **Educação para a vida**: Projeto de Vida. São Paulo: Moderna, 2020.

SIMÕES, J. A. Sexualidade como questão social e política. In: ALMEIDA, H. B.; SZWAKO, J. (Orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berleandis & Vertecchia, 2009. p. 150-192.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55. abr./jun., 1992.

VENTORIN, S. Com Projetos de Vida, me transformei como profissional e os alunos perceberam. **PorVir Inovações em Educação**. 2020. Disponível em: <https://porvir.org/com-projetos-de-vida-me-transformei-como-profissional-e-os-alunos-perceberam/>. Acesso em: 03 nov. 2021.

ZANOTTI, C. J. S.; MIFUNE, E. B. M. **Projeto de vida: meu plano de ação**. São Paulo: Kit's Editora, 2020.