

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
INSTITUTO DE MATEMÁTICA – INMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA –
PPGEduMat

CAROLINA MORAES LINO

A ESCOLA QUE DE TANTO SER VISTA, NINGUÉM VÊ: A PARTIR DAS
NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE PROJETO DE VIDA

CAMPO GRANDE - MS

2023

CAROLINA MORAES LINO

**A ESCOLA QUE DE TANTO SER VISTA, NINGUÉM VÊ: A PARTIR DAS
NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE PROJETO DE VIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Regina Mariano da Silva

CAMPO GRANDE - MS

2023

CAROLINA MORAES LINO

**A ESCOLA QUE DE TANTO SER VISTA, NINGUÉM VÊ: A PARTIR DAS
NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE PROJETO DE VIDA**

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Carla Regina Mariano da Silva

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Carla Regina Mariano da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^a. Dr^a. Paola Judith Amaris Ruidiaz
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Profa. Dr^a. Maria Ednéia Martins Salandim
Universidade Estadual Paulista – Campus Bauru

AGRADECIMENTOS

A escrita pode ser um momento solitário, mas ela começa bem antes, pois ninguém pensa sozinho, ninguém fala sozinho, ninguém vive sozinho. É na multiplicidade das relações que o texto vai sendo moldado e anuncia-se na escrita das vozes do coletivo. Diante disso, quero agradecer aos colaboradores, coautores desta pesquisa, Letícia Cintra Paula de Oliveira, Luclesia Silva de Almeida Matias, Luci Dalva Maria de Souza, Thiago Fores Acosta e Suzy Rannielly Roberto Ferro, que, gentilmente, aceitaram o convite para participar, uma colaboração sem a qual este trabalho não poderia ser realizado.

Aos meus pais, Solange e Gabino, por sempre terem apoiado e incentivado o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Agradeço ao meu filho, Victor Augusto, por ser a minha principal força nessa trajetória, parceiro, paciente e por entender as minhas ausências.

Aos meus irmãos, Thiago e Bruno, pela parceria e zelo nessa caminhada.

Aos professores do Mestrado, por dividirem seus conhecimentos e experiências conosco, de forma direta ou indiretamente, na empreitada desta pesquisa, nos inspirando.

A todos os membros do HEMEP, grupo de estudos do qual tenho orgulho de fazer parte.

Agradeço à Banca Examinadora, Prof^a. Dr^a. Paola Judith Amaris Ruidiaz (UPTC) e Prof^a. Dr^a. Maria Ednéia Martins Salandim (FC/UNESP), pelo aceite e pelas preciosas contribuições com a presente pesquisa.

A todos que participaram do meu processo de pós-graduação, em especial, ao Thiago Donda pelo “bom encontro” que motivou a nossa capacidade de afetar e ser afetado. À Lenita, Elisângela, Lilian e Silviane, pela parceria que tornaram esse momento mais condescendente.

Finalmente, agradeço à minha orientadora, professora Carla Regina Mariano da Silva, pela amizade e por ter desestabilizado minhas primeiras certezas, provocando inquietações antes não consideradas. Pelo respeito, apoio e, sobretudo, pela liberdade responsável com que orientou este trabalho, permitindo o meu “fazer pesquisa”.

O meu passado é a referência que me projeta e que eu devo ultrapassar. Portanto, ao meu passado eu devo o meu saber e a minha ignorância, as minhas necessidades, as minhas relações, a minha cultura e o meu corpo. Que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade hoje? Não sou escrava dele. O que eu sempre quis foi comunicar da maneira mais direta o sabor da minha vida, unicamente o sabor da minha vida. Acho que eu consegui fazê-lo; vivi num mundo de homens guardando em mim o melhor da minha feminilidade. Não desejei nem desejo nada mais do que viver sem tempos mortos.

Trecho inspirado na correspondência de Simone de Beauvoir e Jean-Paul Sartre, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se nos estudos sobre o movimento de implantação do Programa de Educação Integral nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul no ano de 2017, especificamente, Escolas da Autoria. Neste sentido, o Ensino Médio passou por novos arranjos curriculares, inserindo a disciplina Projeto de Vida, sendo a centralidade do modelo pedagógico entre a parceria Secretaria de Educação (SED) e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Dessa forma, temos como objetivo investigar os diferentes modos de produzir-se escolas, por meio de narrativas do professor de Projeto de Vida das escolas do Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Autoria no município de Campo Grande, da Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, partindo da seguinte problemática: É possível o professor de Projeto de Vida, em ambiente de experiências tão diversas, inventar/criar outras escolas dentro da escola mesma? As narrativas são produzidas por meio de entrevistas orais, entendendo a História Oral como metodologia de pesquisa, o que representa ouvir sua história, que é atravessada por essas práticas no seu cotidiano escolar. Em um primeiro olhar, verificamos que a Escola da Autoria é entendida como uma prática a partir de alianças entre instituições públicas e privadas que estabelecem um certo modo de ocupar a escola, na perspectiva das políticas neoliberais que insistem em transformar a escola em uma empresa. Nas entrevistas, os professores, ao descreverem suas práticas durante as aulas de Projeto de Vida, explicitam, na potência das diferenças, o que nos possibilita desviar os fluxos, conduzirmos de modo outro, sabotar a engrenagem que tenta nos ocultar, superando, assim, práticas centralizadoras na transmissão do conhecimento, produzindo os desvios, oportunizando inventar/criar outras escolas dentro da escola mesma.

Palavras-chave: História Oral. Escola da Autoria. Educação Integral. Projeto de Vida.

ABSTRACT

This research is part of studies on the implementation movement of the Integral Education Program in the state schools of Mato Grosso do Sul in the year 2017, specifically School of Authorship. In this sense, Secondary Education underwent new curricular arrangements, including the Life Project discipline, with the centrality of the pedagogical model between the SED and ICE partnership. In this way, we aim to investigate the different ways of producing schools, through narratives of the Life Project teacher, of High School in Full Time - School of Authorship, in the municipality of Campo Grande, of the State Education Network of the State of Mato Grosso do Sul, starting from the following problem: Is it possible for the Life Project teacher, in an environment of such diverse experiences, to invent/create other schools within the same school? The narratives are produced through oral interviews, understanding Oral History as a research methodology, which represents listening to their history, which is crossed by these practices in their school routine. At first glance, it appears that the School of Authorship is understood as a practice based on alliances between public and private institutions that establish a certain way of occupying the school, from the perspective of neoliberal policies that insist on transforming the school into a company. In the interviews, the teachers, when describing their practices during Life Project classes, explain in the power of differences what makes it possible for us to divert flows, conduct ourselves in a different way, sabotage the gear that tries to hide us, thus overcoming centralizing practices in transmission of knowledge, producing deviations, making it possible to invent/create other schools within the same school.

Keywords: Oral History. School of Authorship. Comprehensive Education. Life Project.

LISTA DE FIGURA

Figura 1: Lei 4.973 que promulgou EMTI.	29
Figura 2: Acordo de Cooperação entre SED e ICE.	32
Figura 3: Mapa da atuação do ICE.	34
Figura 4: A concepção do Modelo Pedagógico.	35
Figura 5: Matriz Curricular das Escolas da Autoria do ano de 2017.	40
Figura 6: Censo escolar de 2021.	59
Figura 7: Mapa das regiões do município de Campo Grande.	61
Figura 8: Apresentação da pesquisa ao entrevistado.	63
Figura 9: Apresentação do entrevistado.	64
Figura 10: A figura representa a centralidade do programa Escola da Autoria.	64
Figura 11: Formações realizadas pelo ICE.	65
Figura 12: Material do professor das aulas de Projeto de Vida.	65
Figura 13: Práticas desenvolvidas durante as aulas de Projeto de Vida.	66
Figura 14: Figura 14: Várias imagens relacionadas com o ICE.	66
Figura 15: O jovem e seu Projeto de Vida.	148
Figura 16: Estrutura das aulas de Projeto de Vida.	151
Figura 17: Objetivos e roteiro das aulas 33 e 34 do Material do Professor (2014).	154
Figura 18: Atividade retirada da Aula 20: Viver entre gerações.	155

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Relação das regiões, escolas e professores entrevistados nas Escolas da Autoria do município de Campo Grande/MS.....	61
--	----

SUMÁRIO

COMO TUDO COMEÇOU	10
ONDE TUDO COMEÇOU	12
1. O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	22
1.1 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DA AUTORIA	27
1.2 PONDERAR O PROJETO DE VIDA NAS ESCOLAS DA AUTORIA	39
1.3 MAS AFINAL, O QUE É PROJETO DE VIDA?	44
1.4 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CAMPO EDUCACIONAL	47
2. (DES)ENCONTRO COM A “RAZÃO”	54
2.1 COMO COMPOR UMA HISTÓRIA	54
2.2 CAMINHOS DA PESQUISA	58
3. NARRATIVAS DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DA AUTORIA DE CAMPO GRANDE/MS.....	70
3.1 - LETICIA CINTRA PAULA DE OLIVEIRA	70
3.2 LUCLESIA SILVA DE ALMEIDA MATIAS	84
3.3 LUCI DALVA MARIA DE SOUZA.....	100
3.4 THIAGO FROES ACOSTA	111
3.5 SUZY RANNIELLY ROBERTO FERRO	126
4. O ENCONTRO DAS HISTÓRIAS NO CAMINHO DO PRESENTE PARA O PASSADO	146
4.1 QUEM É ESSE PROFESSOR DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA?.....	146
4.2 O QUE LECIONAVA O PROFESSOR DA DISCIPLINA DE PROJETO DE VIDA NAS ESCOLAS DA AUTORIA?.....	153
4.3 QUEM É ESSE PROFESSOR QUE, DE TANTO SER VISTO, NINGUÉM VÊ?	159
4.4 “EDUCAÇÃO EMPRESARIAL”: RESISTIR.....	167
5. APESAR DE SEREM AS ÚLTIMAS PALAVRAS, NÃO É O FIM DO PERCURSO	178
ANTES DO INÍCIO... ..	178
INÍCIO... ..	179
(RE)COMEÇO... ..	182
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICE	194

COMO TUDO COMEÇOU

Falar sobre si mesmo – esta é uma tarefa que serve a que fim?
Fabricando histórias, Jerome Bruner (2014, p. 23).

A frase em epígrafe é uma frase que muito me marcou no primeiro ano do mestrado, me fez refletir, vivemos momentos em que o nosso “eu” está tão evidente nas redes sociais, e são tantos “eus”, daquilo que temos *produzido* e existido. Como eles são constituídos para serem expostos? Quais narrativas dos meus “eus” utilizo para essa (re)construção? Talvez para essas perguntas, Bruner (2014) tenha a resposta ao afirmar que “as nossas narrativas autoconstruídas e autodirigidas expressam desde cedo aquilo que pensamos que os outros esperam que sejamos.¹ Quando os primeiros passos da pesquisa estavam sendo “*fabricados*” e a metodologia utilizada seria a História Oral, entendi que teria que reviver as minhas experiências como professora da disciplina Projeto de Vida², atravessamentos, inquietações, afetos e deslocamentos que foram inerentes do fazer pesquisa. Deveria, ademais, falar sobre a constituição, a produção dos dados, os teóricos e os modos de produção de significados no fazer pesquisa, tratar falar sobre mim nessa fase da minha vida. Neste sentido, dizer sobre a pesquisa é dizer sobre coisas que estão correlacionadas em mim. A ideia do “eu” [*self*] é surpreendentemente peculiar: é intuitivamente óbvia para o senso comum³, no entanto, o que parece óbvio não é uma tarefa fácil de realizar. Desse modo, quero compartilhar algumas experiências sobre como foi o percurso para chegarmos a esta pesquisa.

Professora desde 2005 da Educação Básica, sempre lecionei em escolas públicas de Campo Grande/MS. Licenciada em Ciências Biológicas e Matemática, em 2017, participei da implementação em uma escola pública de Ensino Médio em Tempo Integral - Escola da Autoria da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Naquele período, veio o convite para lecionar a disciplina Projeto de Vida e, com ele, os questionamentos: O que é isso? Como irei planejar, ensinar e lecionar para os meus estudantes do Ensino Médio?⁴ A proposta e a

¹ BRUNER, 2014, p. 76.

² Algumas passagens do texto serão escritas na primeira pessoa do singular (eu), como relatos de experiência da pesquisadora que também foi professora de Projeto de Vida, assim como as impressões sobre a pesquisa. Enquanto outras passagens serão escritas na primeira pessoa do plural (nós), havendo predomínio da forma nós, pois a pesquisa é construída e realizada com várias mãos.

³ BRUNER, 2014, p. 73.

⁴ Relato da pesquisadora extraído de um texto escrito para a Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20255/trilha-ensino-medio-projeto-de-vida>. Acesso em: 30 de abr. de 2023.

justificativa para aquela “nova” disciplina Projeto de Vida fundava-se em: “*A escola naquele contexto tinha um papel muito além de ensinar e de desenvolver o aspecto cognitivo. Ela tinha a função de acolher, em um processo de humanização e de inserção desses adolescentes na sociedade. A preocupação não era apenas com o aprendizado de conteúdo, mas também com o aprendizado afetivo.*”⁵ Em linhas gerais, vinha muito alinhada com o discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).⁶

No entanto, a angústia e o medo de lecionar algo tão diferente das minhas formações anteriores não diminuíram, mesmo com as formações oferecidas pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, e senti-me *perdida* no começo na condução das aulas e nas práticas pedagógicas. Durante quatro anos, lecionei a disciplina na mesma escola, período em que várias foram as experiências, aprendizados e, principalmente, as interrogações, mas outros professores e professoras não conseguiam prosseguir por tanto tempo, desistiam no meio do ano letivo ou não voltavam para o próximo, por vários motivos. É claro que, durante as formações, era possível perceber vários professores crentes na proposta. *Acredito que o Projeto de Vida bem planejado, com formação continuada aos professores e respeitando suas individualidades, pode mudar a vida de um estudante, pode mudar a vida de um professor e pode mudar toda uma escola.*⁷ Professores e Professoras engajados, envolvidos e comprometidos para que os sonhos dos seus estudantes pudessem ser possíveis. Segundo o Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE)⁸, o jovem deve aprender a projetar, no futuro, seus sonhos e ambições e a traduzi-los sob a forma de objetivos, de metas traçadas, de prazos definidos para a sua realização (ICE, 2014, p. 11). A persuasão do ICE durante as formações era nítida, os relatos de convencimentos dos jovens acolhedores de Pernambuco eram incontestáveis e, com o tempo, as exigências, imposições vinham acompanhadas da intensificação da responsabilização docente, principalmente, ao trabalharmos durante as aulas de Projeto de Vida questões relacionadas às emoções. Atribuições de cargas emocionais que se depositavam nos docentes, para as quais não tínhamos sido preparados, essas responsabilidades, muitas vezes, tem se apresentado como uma

⁵ LINO, 2021.

⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acessado em: 30 de abr. de 2023.

⁷ LINO, 2021.

⁸ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE é uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. Fonte: <http://icebrasil.org.br/>.

das formas de desviar o foco dos inúmeros problemas vinculados ao sistema educacional, aos governos.⁹

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), as minhas indagações acompanhavam-me, o que me motivou a realizar a pesquisa, mas das buscas pelas respostas para as perguntas iniciais, outros questionamentos foram levantados. Durante o mestrado, adquiri outras leituras, debates e uma variedade de aulas que aprimoraram o meu fazer pesquisa, levando-me a outras procuras e caminhos até então não percorridos ou imaginados. A professora de Projeto de Vida que entrou no mestrado não é a mesma que está saindo e vários são os personagens responsáveis pela (des)construção. Foram muitos diálogos e leituras para elaborar, operar e “encerrar” a pesquisa, nessa caminhada conheci a metodologia História Oral, compreendi que só acontece na coletividade, portanto a participação no grupo de pesquisa HEMEP – Grupo História da Educação Matemática nesta investigação, discutindo movimentos da pesquisa, contribuindo com leituras é essencial, assim como as várias horas de conversa com a minha orientadora, em que cada diálogo contribuiu para fomentar novas possibilidades, tomadas de decisões e direções, sendo que vários foram os direcionamentos diferentes da proposta inicial.

ONDE TUDO COMEÇOU

O Estado de Mato Grosso do Sul, por meio das Portarias n° 1.145/2016 e n° 727/2017, aderiu à implementação da proposta pedagógica de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) das redes públicas do país no ano de 2016. Essa proposta foi denominada Escola da Autoria, aprovada pela Lei n° 4.973, de 29 de dezembro de 2016, tendo, como modelo, o do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). A proposta tem por base a ampliação da jornada escolar diária para sete horas e a formação integral dos estudantes, direcionadas à melhoria da qualidade do ensino. O programa de Ensino Médio em Tempo Integral foi implementado no ano de 2017, em 12 escolas, sendo sete em Campo Grande, capital, e quatro no interior, nos seguintes municípios: Corumbá, Dourados, Naviraí e Maracaju.

O modelo de escola que o ICE sistematiza para a Educação Integral é ter o jovem e o seu projeto de vida como centralidade do programa, constituindo-se sobre três eixos formativos: a

⁹ GIROTTI, 2018, p. 22.

formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e a formação para o desenvolvimento das competências do século XXI (ICE, 2014, p. 27). Nas primeiras leituras do que prevê o programa, ele pode ser entendido como uma adequação da escola pública moderna ao modelo de ensino capitalista, direcionado à lógica do mercado para atender práticas de um ideário empresarial. Neste sentido, Rosa (2020), salienta sua preocupação com a participação direta do Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), deixando, dessa forma, evidente a relação público/privado com metas e objetivos voltados ao mercado capitalista.

Diante dessas afirmações, é inegável que a implementação do programa assumia algumas dimensões, no mínimo, controversas e que parecem determinar caminhos que se dizem únicos formando um espaço com a pretensão de ser homogêneo (AMARIS-RUIDIAZ; MIARKA, 2020, p. 218), em oposição a uma educação que cria “espaços para o reconhecimento da sala de aula como espaço legítimo de construção de currículos. Currículo-múltiplo, não currículo-base” (AMARIS-RUIDIAZ; SILVA, 2019, p. 594). É exposta a necessidade de pesquisas que reflitam sobre como o sujeito, professor de Projeto de Vida, tem sido afetado por esse modo de ensinar frente a esses dispositivos curriculares das Escolas de Autoria, “e dessa maneira pensar em possibilidades de escape da lógica neoliberal existente” (AMARIS-RUIDIAZ; SILVA, 2019, p. 595).

Com o intuito de delimitar o objeto a ser pesquisado, numa perspectiva de introdução do assunto sobre Projeto de Vida, fez a seguinte pergunta: É possível o professor de Projeto de Vida, em ambiente de experiências tão diversas, inventar/criar outras escolas dentro da escola mesma? É relevante compreender como os professores têm vivenciado esse contexto escolar, a partir do compartilhamento de suas experiências vividas, seus anseios, frustrações, realizações e sucessos.

No livro *Vigiar e Punir* o filósofo Michel Foucault (2010) compreende a escola como uma instituição de controle, ao disciplinar corpos, tornando-os dóceis e domesticados, em espaços *reais* e *estabelecidos*, espaços de controles determinados por regras e proibições. Nessa obra, os mecanismos disciplinares de poder estão presentes em várias instituições como: prisão, convento, exército, hospital, entre outras que emergiram a partir do século XVII. O autor Rodrigues (2018), em *Mecanismos do poder disciplinar na escola: alguns apontamentos*, com base nas ideias de Foucault anuncia que a escola é uma instituição disciplinar, a qual faz uso de mecanismos que, dentre outras coisas, organizam, ordenam, hierarquizam, classificam, homogeneízam, comparam, analisam, avaliam e excluem, com o objetivo de normalizar e domesticar (RODRIGUES, 2018, p. 239).

No entanto, apesar de encontrar, na escola, uma institucionalização, ainda assim, seria possível pensar a escola de outros modos? Pensamos que a resposta possa ser afirmativa, “possibilidade de fazer uma escola outra na escola estabelecida.”¹⁰ Não temos a presunção de propor a criação de uma outra escola, mas explorar tais espaços outros em suas características próprias (GALLO, 2015, p. 449). Pensar nesses “espaços outros” a partir do pensamento de Foucault (2001), que nomeou heterotopias, e no sentido contrário, os espaços instituídos nomeados de utopias¹¹, discutido por Gallo (2015) em *Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância*. O autor ao argumentar sobre esses espaços a partir do pensamento de Foucault (2001) faz a seguinte distinção entre as utopias e heterotopias:

Apresenta as utopias como “posicionamento sem lugar real” ou dito de outra forma, lugares irreais. Elas são espaços outros, mas da ordem do irreal, [...] lugares que são delineados na própria instituição da sociedade. Por outro lado, as heterotopias são bem reais; elas implicam um espaço que está aí, mas que é um espaço outro. [...] trata-se da transformação de um espaço sólido em um outro espaço (GALLO, 2015, p. 448 – 449).

Podemos considerar diante das palavras operadas que as utopias produzem lugares irreais, as heterotopias são *contraespaços* no contexto da instituição disciplinar, a produção daquilo que pode ser diferente e inquietante no espaço mesmo.¹² Frente a isso, lançamos o nosso olhar para esses outros espaços dentro da escola mesma, para provocar outros olhares sobre a escola e a ação docente durante a disciplina Projeto de Vida. A pesquisa a ser desenvolvida tem como objetivo investigar os diferentes modos de produzir-se escolas por meio de narrativas do professor de Projeto de Vida das escolas do Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Autoria, no município de Campo Grande, da Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

Esse movimento foi feito por meio de entrevistas-narrativas, tendo, como metodologia, a História Oral, método que ressalta a importância da memória, da oralidade, dos depoimentos, das vidas julgadas essenciais¹³, as quais são apresentadas na íntegra no corpo deste trabalho. As autoras Silva; Gonzales; Nakamura (2020) afirmam que, a cada nova leitura, uma outra narrativa é elaborada. Esses modos de entender as narrativas determinam um modo de ler o mundo, um modo de entender como as pessoas dão sentido às suas vidas: contando e recontando suas histórias (SILVA; GONZALES; NAKAMURA, 2020, p. 6). Diante desse movimento exposto, torna-se significativo compreender como os professores têm vivenciado esse contexto escolar,

¹⁰ GALLO, 2015, p. 442.

¹¹ FOUCAULT, 2001.

¹² SILVA, 2018.

¹³ GARNICA, 2007, p.28.

que possam contribuir para estimular e reativar o diálogo do presente com o passado.¹⁴ Convidamos a participar desta pesquisa cinco professores que atuaram na implementação da disciplina Projeto de Vida no ano de 2017 nas Escolas da Aatoria e percorreram, juntos, a parceria entre SED/ICE até o ano de 2019. E, embasados em suas narrativas, registrar como suas histórias estão sendo produzidas, com suas particularidades, desafios, assim como o seu cotidiano dentro de um modelo curricular estabelecido, ainda assim rompendo com o lugar instituído, transformando-o em outros espaços.

A proposição aqui relatada justifica-se socialmente, além disso, busca-se contribuir para o entendimento mais amplo sobre essa “nova” disciplina denominada projeto de Vida e como operam as práticas e movimentos docentes, criando outros espaços dentro da escola mesma. O interesse da pesquisadora por essa temática também se justifica por meio da trajetória pessoal e profissional, por ter assumido as aulas de Projeto de Vida em 2017, na qual vivenciou e experimentou a implantação do ICE, a desconfiguração da proposta ao longo dos anos e a troca da parceria do ICE pelo Instituto Ayrton Senna (IAS).¹⁵

Na busca por produções acadêmicas, os primeiros olhares foram lançados sobre a temática da presente pesquisa, a partir da revisão de literatura acerca do tema Escola da Aatoria, mais especificamente sobre a Disciplina Projeto de Vida. Para além do simples levantamento do que já foi produzido, esse primeiro olhar foi realizado no sentido de corroborar com o entendimento sobre como tal processo instituiu-se nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul. Iniciamos o mapeamento em sites por busca de produções científicas que contemplassem a temática em acervos de dissertações e teses, usando os seguintes descritores: “Escola da Aatoria” e “Disciplina Projeto de Vida.”

A busca pelos trabalhos foi realizado a partir do acesso às bases de indexação da CAPES¹⁶ e a BDTD¹⁷. Da mesma forma, buscamos, no Banco de Teses e Dissertações da UEMS¹⁸ e na UFMS¹⁹, cujos trabalhos encontrados apresentavam-se em outras bases de dados.

¹⁴ DELGADO, 2010, p. 31.

¹⁵ O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação. Há mais de 20 anos, a missão do Instituto é desenvolver o ser humano por inteiro, preparando para a vida no século 21 em todas as suas dimensões. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/> Acesso em: 06 de out. de 2022.

¹⁶ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹⁷ <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

¹⁸ http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes

¹⁹ <https://posgraduacao.ufms.br/portal/candidatos/view>

Encontramos um número circunscrito de produções a partir dos descritores adotados e do recorte temporal estabelecido, de 2016 a 2021. Essa limitação deu-se pelo fato do Programa de Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral das Escolas da Aatoria ter surgido em 2016 e para evitar a inclusão de trabalhos que versassem sobre outros programas de Educação Integral nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul anteriores a esse período, além de incluir uma vasta lista de trabalhos em diferentes áreas que tratam sobre Projeto de Vida, principalmente na Psicologia, não delimitando apenas como disciplina escolar. Um exemplo é a adesão de algumas escolas ao Programa Mais Educação²⁰, programa criado pelo MEC para promover a educação integral dos estudantes e que recebiam apoio técnico e financeiro por meio do PDDE.²¹ O Programa Mais Educação tem como proposta a ampliação da jornada escolar, enquanto o Programa das Escolas da Aatoria pressupõe o período ampliado da criança e adolescente no ambiente escolar, voltado para uma Educação de Tempo Integral.

Outra questão levada em conta é o número reduzido de produções relacionadas ao descritor “Disciplina Projeto de Vida” ou mesmo como “Componente Curricular”. Mesmo sem a natureza de novidade em escolas públicas do nosso país, confinamos o seu período de 2016 a 2021, quando é mencionado em um documento normativo, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma das dez competências gerais a serem trabalhadas na Educação Básica. Ademais, as escolas do programa das Escolas da Aatoria apresentam em sua Matriz Curricular, a disciplina Projeto de Vida, de acordo com a Resolução/SED nº 3391, de 29 de dezembro de 2017, para as três etapas do Ensino Médio.

O mapeamento dos trabalhos encontrados no Catálogo de teses e dissertações da CAPES apontou apenas duas dissertações com o descritor “Escola da Aatoria”, sendo uma delas como o título “Dificuldades e desafios do programa de ensino médio em tempo integral em MS: percepções dos educadores”, e a outra “O Projeto Escola da Aatoria como política de Educação em Tempo Integral: o caso da escola estadual de Taquarussu – MS”. Para o descritor “Disciplina

²⁰ Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689> acessado em 13 de junho de 2021.

²¹ Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica. <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pdde>. Acessado em 13 de junho de 2021.

Projeto de Vida”, apenas uma tese intitulada “O Programa Ensino Integral nas escolas de Ensino médio do estado de São Paulo: a disciplina Projeto de vida como eixo central”. Os resultados do mapeamento no site do BDTD para os descritores mencionados permitiu encontrar uma tese para “Escola da Autoria” e três dissertações e uma tese para “Disciplina Projeto de Vida”. O título da tese para o descritor “Escola da Autoria” é “Para serem bem-comportadas?: imagens de mulheres em livros escolares de autoria feminina (1889-1945)”, foi descartada, não discute especificamente nenhum dos descritores citados. Apesar de trazer em seu título a palavra “Autoria”, a tese tem como objetivo analisar o imaginário sobre as mulheres nos livros escolares de autoria feminina, publicados e postos em circulação no Brasil no interstício de 1889 a 1945 (NICARETA, 2018).

Para o descritor “Disciplina Projeto de Vida”, as três dissertações são: “Juventudes e a disciplina projeto de vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO”; “A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da orientação profissional”; “A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno.” A tese, por sua vez, tem o título “Educação para o trabalho e escola em tempo integral: análise da formação oferecida aos jovens no Ensino Médio no estado de São Paulo.”

No Banco de Teses e Dissertações da UEMS, foram encontradas duas dissertações com o descritor “Escola da Autoria”, sendo uma das dissertações identificada no site da CAPES – “Dificuldades e desafios do programa de ensino médio em tempo integral em MS: percepções dos educadores”, da autora *Maria Gorete Siqueira Silva*. A outra dissertação, “Quem é o protagonista da Escola da Autoria? Análise de uma parceria público-privada em MS (2017 - 2019)”, do autor *Danilo Meira Leite do Prado*, foi defendida em 2021. Evidenciamos o encontro de nove trabalhos que, em seus resumos ou títulos, trazem assuntos que permeiam os temas delimitados. Ao verificarmos esse levantamento prévio das produções, selecionamos três dissertações que focam, especificamente, nas Escolas da Autoria e na Disciplina Projeto de Vida. Notamos que há muito a ser pesquisado e discutido em relação a essa temática por tratar-se de um programa ainda muito recente nas escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul. Pretendemos expor os objetivos e conclusões das dissertações, ainda que tenham sido apresentadas em diferentes momentos de espaço e tempo, mas trazem reflexões a respeito da educação integral nas Escolas da Autoria em Mato Grosso do Sul.

A primeira dissertação selecionada foi a produção intitulada “*Dificuldades e desafios do programa de ensino médio em tempo integral em MS: percepções dos educadores*”, que traz como palavras-chave: Política Pública, Ensino Médio em Tempo Integral e Escola da Autoria. Elaborada por Maria Gorete Siqueira Silva e defendida na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no ano de 2020, teve como objetivo investigar as dificuldades e desafios no processo de implementação da Política Pública de Ensino Médio em Tempo Integral no estado de Mato Grosso do Sul (MS). Portanto, apresenta como objeto de estudo o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) como política pública no estado de Mato Grosso do Sul (MS) (SILVA, 2020, p. 15).

A metodologia da pesquisa centra-se numa abordagem qualitativa e quantitativa, tendo, como procedimentos, a pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Foi utilizada, como ferramenta para produção de dados, a entrevista semiestruturada, sendo verificado, por parte dos professores, um não entendimento da concepção do componente curricular Projeto de Vida. Isso se deu em parte pelo fato do professor não ter tido formação acadêmica para ministrar essa disciplina, além da implantação ter sido centralizada na Secretaria de Educação, sem que educadores e comunidade escolar fossem consultados (SILVA, 2020). Diante do mapeamento realizado, essa foi a primeira dissertação que analisou os documentos normativos da implementação do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral “Escolas da Autoria”, no estado de Mato Grosso do Sul, desse modo, compreender a política pública educacional do Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do MS contribui para mobilizar saberes pertinentes ao desenvolvimento do trabalho que pretendemos realizar, além de aprimorar o objeto de estudo.

Na segunda dissertação selecionada, cujo título é “*O Projeto Escola da Autoria como política de Educação em Tempo Integral: o caso da escola estadual de Taquarussu – MS*”, defendida no ano de 2020, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), situada na cidade de Dourados, foi elaborada por Éberson Teixeira Rosa e apresenta as seguintes palavras-chave: Educação Integral, Mais Educação, Educação em Tempo Integral e Organização do trabalho pedagógico. O objetivo geral da pesquisa é analisar a organização do trabalho pedagógico na escola para a implementação de políticas de Ensino em Tempo Integral, cujo campo empírico foi a Escola Estadual do Município de Taquarussu/MS, com foco no período de 2016 a 2018, referente à implementação do Programa Escola da Autoria.

A partir de uma metodologia próxima da dissertação anterior, destaca-se o qualitativo como ponto inicial, pesquisa bibliográfica e documental e realização de questionários com

sujeitos responsáveis pela materialização desse projeto no âmbito da escola. Em suas considerações finais, Rosa (2020) compreende que as dificuldades encontradas pela implementação da Escola da Autoria advêm da própria estrutura oferecida pelo governo estadual, pois, primeiro, implementa uma política voltada para a melhoria da qualidade da educação sem considerar a necessidade de benfeitoria do espaço e da infraestrutura, mudanças necessárias, mas que são deixadas para depois, fazendo o caminho inverso do que é ideal.

Os dados levantados entre os sujeitos participantes da pesquisa indicam “apoio positivo no aumento do tempo de permanência do aluno na escola, por favorecer o fortalecimento da relação do professor/aluno, ajudando na compreensão da vivência do aluno e no planejamento das atividades pedagógicas” (ROSA, 2020). No entanto, o autor salienta sua preocupação com a participação direta do ICE e evidencia a relação público/privada com metas e objetivos voltados ao mercado capitalista. Mediante as características apresentadas, justifica-se, assim, a relevância da pesquisa a ser desenvolvida com a temática Escola da Autoria e Disciplina Projeto de Vida, oferecendo possibilidades de conhecimento sobre a qualidade da educação e seu impacto social.

Por fim, dentre as dissertações selecionadas, *“Quem é o protagonista da Escola da Autoria? análise de uma parceria público-privado em MS (2017 - 2019)”* é a dissertação de autoria de Danilo Meira Leite do Prado, defendida, em 2021, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com as seguintes palavras-chave: Políticas educacionais, Parceria público-privada e Escola da Autoria. O estudo teve como objetivo geral investigar a parceria entre Estado e terceiro setor na etapa do ensino médio em tempo integral em MS, contextualizar os agentes protagonistas da parceria: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e ICE, originário de Pernambuco/PE. A metodologia orienta-se por uma abordagem qualitativa, faz uso da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e de pesquisa de campo por meio de entrevistas. A partir de entrevistas realizadas por meio de questionários semiestruturados, com os indivíduos de dedicação exclusiva das Escolas da Autoria no período de 2017 a 2019, foi possível “não somente inferir, principalmente analisar o significado do conteúdo das mensagens dos indivíduos entrevistados” (PRADO, 2021), referente à implantação do ensino médio em tempo integral em Mato Grosso do Sul.

O autor, em suas considerações finais, comprova em sua pesquisa “ser a parceria entre SED/MS e ICE/PE é um modelo que altera em território sul-mato-grossense a lógica de gestão, passando de uma forma democrática para gerencial.” Para Prado (2021), educação em tempo integral pode e deve ser oferecida para a etapa do Ensino Médio, contudo, sem hierarquizar

componentes curriculares, pois Projeto de Vida caracteriza-se como a centralidade do modelo da Escola da Autoria, seja ele qual for. Dessa forma, não se vislumbra de maneira favorável mudanças quanto ao enraizamento da gestão democrática, sendo esvaziado o protagonismo dos educandos, conforme é apontado na análise das entrevistas. O autor destaca, em sua pesquisa, preocupação ao avaliar a parceria entre ICE e SED. “Em consequência, essa inserção e ingerência do livre-mercado acarretam perda da autonomia estatal sobre a formação continuada e na liberdade do professorado” (PRADO, 2021, p. 133). Propõe aprofundar os estudos ao escutar o professor, “é o melhor caminho a se seguir, de maneira democrática e não gerencial-empresarial” (PRADO, 2021 p.1440). A pesquisa do Prado (2021) contribui para mobilizar saberes pertinentes ao desenvolvimento da investigação que pretendemos realizar, fortalecendo a proposta do uso de narrativas para a produção de dados, por meio do uso da História Oral como um dos métodos de investigação.

Além dos desafios e dificuldades enfrentados na implantação do Ensino Médio em tempo integral no estado de Mato Grosso do Sul, podendo levar a escola reproduzir discursos homogêneos, como discutidos previamente, as problemáticas que foram mencionadas por esses autores têm fundamentos ao olhar as redes de poder que se constituem nas Escolas da Autoria, ao analisar em seus discursos de implementação e implantação, porém sem levar em consideração os movimentos daqueles que estão na escola. Nas produções das narrativas da pesquisa, é possível verificar que os sujeitos que habitam o ambiente escolar não são passivos, as crescentes parcerias do setor público com o privado são inquietudes que atravessam o fazer do professor em sala de aula na disciplina Projeto de Vida das Escolas da Autoria, inclusive a pesquisadora vivenciou tais situações, pois a escola faz muitas coisas, mais do que somente uma transmissão de conhecimentos²², ou seguir “regras” institucionalizadas.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, que apresentaremos a seguir. No primeiro capítulo, trazemos a trajetória histórica da Escola de Tempo Integral no Brasil, discorremos sobre as Políticas Públicas referentes à implementação do Programa de Educação em Tempo Integral nas escolas de Ensino Médio (EMTI), denominadas Escolas da Autoria, e fazemos uma incursão teórica sobre a origem do ICE e suas metodologias, tendo como foco os projetos de vida dos estudantes nas Escolas da Autoria. No segundo capítulo, enfocamos a metodologia da pesquisa, justificando nossa opção pela História Oral, os caminhos percorridos que foram, muitas vezes, modificados pela imprevisibilidade de se pesquisar, formato do roteiro

²² DUSSEL, 2020.

utilizado durante as entrevistas e as negociações para as textualizações. No terceiro capítulo, expomos as textualizações dos professores entrevistados, sendo quatro professoras e um professor, tais narrativas foram tratadas segundo os aportes teórico-metodológicos da História Oral. A produção de uma narrativa nada mais é que uma elaboração, intencional, do vivido.²³ O quarto capítulo dialoga com as narrativas, atendendo e respeitando as singularidades de cada história narrada sobre o professor da disciplina Projeto de Vida nas Escolas da Aatoria. No quinto capítulo, apresentamos um movimento de compreensão por meio de narrativas sobre “como” o professor de Projeto de Vida em ambiente de experiências tão diversas, inventa/cria outras escolas dentro da escola mesma, além disso, apontamos caminhos para outras pesquisas na mesma, que possam ser investigados, sustentando que nem todas as questões serão sancionadas.

²³ SILVA; GONZALES; NAKAMURA, 2020, p. 6.

1. O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A educação em tempo integral é resultado das ações de sujeitos ao longo da história, ao contrário do que parece ser discutido na atualidade, em que tomamos a ideia de educação integral como algo contemporâneo com paradigmas nas relações culturais, sociais, educacionais, pesquisas, ciências e tecnologias. Envolve a essas discussões, promove-se um ressignificar do sentido da escola em um país com ambição de elevar seus índices educacionais²⁴, tornando mais longo o tempo do estudante na escola, para, assim, garantir qualidade. É uma construção histórica dentre as mobilizações sociais, sendo pensada para além da permanência do aluno, na e sob a responsabilidade da escola em um tempo superior a sete horas de atividades pedagógicas, mas como uma proposta de ensino voltada para a formação integral do estudante.

Os primeiros movimentos acerca da educação integral foram propostos pelo movimento operário de inspiração anarquista, no final do século XIX e início do século XX. De seus vários defensores, podemos destacar o pensamento anarquista de Bakunin²⁵, Paul Robin²⁶ e Ferrer y Guàrdia²⁷, os quais “defendiam que a mudança de valores por meio da educação é um mecanismo para desencadear a transformação da consciência humana” (MARTINS, 2009, p. 54).

Neste sentido, Martins (2009) afirma-nos:

Os trabalhadores que seguiam a concepção anarquista lutaram por uma educação que unisse trabalho manual e intelectual, de modo a formar o homem em seus diferentes aspectos: intelectual, moral, político e artístico. Consideravam que era necessário formar homens completos, ou seja, que tivessem todas as suas faculdades plenamente desenvolvidas, porque somente assim estariam preparados para enfrentar a dominação e a exploração (MARTINS, 2009, p. 54).

Em sua gênese, a educação em tempo integral buscava a transformação e estava presente nos movimentos operários, que procuravam estabelecer uma mentalidade na educação que contemplasse a formação plena do homem.

²⁴ MARTINS, 2009, p. 54

²⁵ Mikhail Aleksandrovich Bakunin – “A educação era considerada fundamental para a emancipação dos trabalhadores. Por isso defendeu a educação integral, de modo que os trabalhadores tivessem acesso ao conhecimento produzido pelo desenvolvimento científico” (MARTINS, 2009, p. 55).

²⁶ Paul Robin – “Defendeu a implantação de uma educação integral para construir um novo tipo de sociedade e possibilitar a formação plena do homem, dando-lhe acesso à totalidade dos conhecimentos humanos” (MARTINS, 2009, p. 58).

²⁷“Ferrer y Guàrdia foi influenciado pelo pensamento de Robin e Bakunin, por isso defendia a transformação das escolas tradicionais e o uso de uma pedagogia que levasse à formação de sujeitos autônomos, críticos e solidários” (MARTINS, 2009, p. 61).

No Brasil, as primeiras propostas voltadas para uma educação integral originaram-se a partir do movimento da escola nova. Para Silva; Souza; Costa, (2020)

[...] essa proposta despontou e tomou força a partir do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, com a publicação do documento “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, assinada por educadores movidos pelos ideais de transformação da educação, trazendo à tona as adversidades da educação pública ofertada à população e inaugurando a discussão da renovação pedagógica, o que pode ser considerado o marco da discussão da educação integral na educação brasileira (SILVA; SOUZA; COSTA, 2020, p. 9).

No entanto, foi com Anísio Teixeira que se tem notícia das primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa. Desse movimento precursor, temos a experiência realizada com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950) na zona periférica de Salvador (BA), que propunha uma educação, na qual a escola “desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança.”²⁸ *A posteriori*, temos o registro da criação do Centro Integral de Educação Pública – CIEPs (1990) no Rio de Janeiro, idealizada por Darcy Ribeiro. Ao analisar as experiências mencionadas, Silva (2020) aponta que “essas escolas com ampliação do ensino e da cultura tornam-se para os municípios e/ou Estado, as referências de educação integral por possuir a visão institucionalizada de mudança social e cultural com a educação escolar” (SILVA, 2020, p.15).

No Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011 e 2014-2024) está definida, como diretriz e meta, a indução de ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas brasileiras, a fim de cumprir as metas de elevação da qualidade do ensino do país. No entanto, os setores empresariais tiveram um papel decisivo na elaboração das diretrizes e metas do PNE, em seu caráter privatista, abrindo caminhos para a direção a ser tomada posteriormente na Reforma do Ensino Médio.²⁹ Para os autores Filho; Lopes; Iora (2019), o texto da Lei nº 13415/2017³⁰ promove uma diluição dos conteúdos desses componentes curriculares nas suas respectivas áreas

²⁸ TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

²⁹ FILHO; LOPES; IORA, 2019, p. 165.

³⁰ A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 15 de jun. de 2023.

de conhecimento, o que restringe ainda mais as possibilidades de uma formação científica, cultural e humanística (FILHO; LOPES; IORA, 2019, p. 167).

No momento presente, das 20 metas incluídas no PNE (2014-2024), nove delas ainda não foram concluídas, essa é a avaliação do relatório *8º Balanço anual do Plano Nacional de Educação*³¹, realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A meta seis do PNE é oferecer *educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos (as) da Educação Básica*. Conforme o relatório, essa meta apresenta retrocesso.

A meta 6 (seis) apresenta uma das situações mais graves em relação ao seu cumprimento, uma vez que em seus dois dispositivos os níveis caíram entre 2014 e 2021, ao invés de subir. Os indicadores apontam também significativa oscilação na oferta de educação em tempo integral, o que pode ser atribuído pelo menos em parte a problemas de continuidade nas políticas voltadas a esse tipo de atendimento durante o período (CAMPANHA, 2022).

A lei regulamentadora do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)³² também prevê, no artigo 13º, parágrafo único “o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola” (FUNDEB, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³³, nos artigos 34º e 87º, refere-se à escola de tempo integral. O artigo 34º determina que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” Logo, o artigo 87º, no parágrafo 5º, “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.”

Em 2007, o Governo Federal provém uma proposta de educação em tempo integral a partir do Programa Mais Educação pela Portaria Interministerial nº 17/2007, estabelecendo

³¹ O documento apresenta dados da situação atual de cada uma das 20 metas do Plano e avalia seu cumprimento ao longo do tempo. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2022/06/20/a-3-anos-do-final-da-vigencia-plano-nacional-de-educacao-apresenta-45-das-metas-em-retrocesso-e-sofre-com-falta-de-dados/> Acesso em: 23 de jun. 2022.

³² FUNDEB (Art. 13º, da Lei n. 13.415/2017) Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> > Acesso em 03 de jun. 2022.

³³ BRASIL. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10ed.pdf?sequence=1 > Acesso em 03 de jun. 2022.

[...] como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo sete horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2007).

O programa passou por uma reformulação, em 2017, nomeada “Novo Mais Educação”. O programa mantém, em relação à proposta inicial, a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, porém tem como “objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental” (BRASIL, 2017), no contraturno escolar. Ambos os programas tornaram-se políticas públicas do Governo Federal de ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas brasileiras, com o propósito de cumprir as metas de elevação da qualidade do ensino do país, estabelecidas pelos PNE. Esse propósito torna clara a execução de uma educação integral nos últimos anos preocupada muito mais com números do que com a formação integral do estudante.

Outra ação que visava promover modificações significativas nas escolas públicas de Ensino Médio no país foi o Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº. 971, de 09 de outubro de 2009, que “pressupõe uma nova perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, competências, valores e práticas” (BEZERRA, 2017, p. 56).

No ano de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁴, entre suas várias propostas pedagógicas, a preocupação não é apenas com a formação intelectual, mas também com a formação afetiva, trazendo, assim, uma mudança deliberativa, que, para alguns autores (GIROTTO (2018), (FILHO; LOPES; IORA (2019))), remete a um tipo de formação sob controle, inerente ao modelo hegemônico alinhado com políticas educacionais organizadas por reformadores empresariais. Nessa conjuntura, a BNCC estabelece seu compromisso com a educação integral:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BNCC, 2017, p 14).

De acordo com o contexto histórico que foi retratado sobre educação em tempo integral no Brasil, podemos afirmar que as propostas para a implementação de educação em tempo

³⁴ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em 03 de jun. 2022.

integral surgiram de movimentos operários, mas foram, nos últimos anos, transformadas em políticas públicas e, com isso, adquiriram outros contornos. As Leis que versam sobre o ensino em tempo integral para a Educação Básica são normativas e apresentam um modelo de “ensino universal”, buscando uma educação brasileira homogênea. A título de exemplo, um dos objetivos proposto na BNCC, “garantir um **patamar comum de aprendizagens** a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.”³⁵ Uma ação “uniforme” entre os Estados, assegura as condições de igualdade educacional, como previsto na BNCC? Para o autor Giroto (2018), não, pois ele faz severas críticas ao documento da BNCC, em seu artigo *Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública*, ao expor

Apontada pelos seus defensores como a principal ação para a garantia da igualdade do direito à educação para todos no país, aos poucos, em decorrência do seu próprio processo de construção, foi se demonstrando como mais um instrumento de execução de uma lógica de política educacional subordinada à gestão neoliberal do Estado capitalista. [...] base que tem como principal objetivo ocultar um dos principais problemas da educação pública brasileira: a desigualdade das condições de ensino e aprendizagem as quais estão submetidos milhares de professores e alunos em todo o país (GIROTO, 2018, p. 16-17).

Devido à implementação dos modelos de escolas de tempo integral por meio de políticas públicas através de programas governamentais na atualidade, é possível afirmar que tais modelos não correspondem aos modelos idealizados no início do século XX. Entendemos políticas públicas de acordo com Teixeira (2002):

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002, p.2).

As políticas públicas são instrumentos de poder para a construção da hegemonia, sua formulação atual, em nosso país, é regida pelo capitalismo, assumindo-se o modelo neoliberal que não considera a total responsabilidade do Estado frente às políticas públicas.³⁶ O Estado deixa de ser o provedor e passa a ser o regulador. O que evidencia a desfiguração da proposta original sobre educação em tempo integral discutida por Anísio Teixeira e demais teóricos³⁷, indo ao encontro do modelo de educação fomentado pelo capitalismo na atualidade. A conceituação de Educação Integral e de Tempo Integral tem sofrido variações, influenciados pelo

³⁵ BNCC, 2017, p. 8.

³⁶ SILVA, 2020, p. 32.

³⁷ SILVA; SOUZA; COSTA, 2020, p. 16.

contexto histórico, econômico e político em que é formulado³⁸, ou seja, a ideia de um ensino além do disciplinar, uma formação que levasse o filho do operário a perceber-se como ser histórico, portanto, uma formação integral³⁹, o que parece ter sido capturado pelo aparelho de Estado e transposto em forma de novidade e promessas de melhorias na educação conforme abordado neste item.

1. 1 Ensino Médio em Tempo Integral nas Escolas da Autoria

Ao voltar o nosso olhar para o estado de Mato Grosso do Sul, buscamos as determinações legais que versam sobre educação em tempo integral. Um primeiro movimento pode ser visto no Plano Estadual de Educação (PEE 2014-2024), que, na meta seis, entrevê ampliação do percentual de oferecimento da educação em tempo integral e estabelece que, até 2024, 65% das escolas públicas funcionarão em tempo integral, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica (MATO GROSSO DO SUL, 2014), acima da meta estipulada pelo PNE, que é de 50%. Como estabelecido no PEE, a educação em tempo integral é uma política educacional em crescimento, já que se estabeleceu no plano estadual necessária à sua ampliação até 2024. Em suas estratégias, o plano estabelece referências sobre como realizar a ampliação:

[...] 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) estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, seja igual ou superior a sete horas durante o ano letivo; ampliar, progressivamente, na vigência do PEE-MS, a jornada dos(as) professores(as) para que possam atuar em uma única escola de tempo integral; desenvolver, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequados para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades que se encontram em situação de vulnerabilidade social, de acordo com as leis vigentes; participar de programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática com acesso à internet, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos (PEE, 2014).

Alguns movimentos têm sido realizados desde então em Mato Grosso do Sul. Em 2016, o Estado aderiu ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral do Governo Federal conforme a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Os critérios de fomento à implantação do programa foram definidos, por meio das Portarias nº 1.145/2016 e

³⁸ SILVA; SOUZA; COSTA, 2020, p. 10.

³⁹ SILVA; SOUZA; COSTA, 2020, p. 9.

nº 727/2017.⁴⁰ Os procedimentos para a transferência de recursos para a implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, mediante a Resolução nº 16, de 7 de dezembro de 2017, estão em conformidade com:

Art. 1º Ficam estabelecidos os procedimentos para a transferência de recursos financeiros às secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal - SEE, em decorrência de sua adesão ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI junto à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC, conforme diretrizes e critérios estabelecidos pela Lei nº 13.415/2017 e pela Portaria MEC nº 727/2017.

Em dezembro de 2016, foi promulgada a Lei n. 4.973, que configura o Programa de Educação em Tempo Integral, nas escolas de Ensino Médio (EMTI)⁴¹, tendo uma nomeação própria, “Escola da Autoria”, e publicado em Diário Oficial do estado de Mato Grosso do Sul nº 9.318, de 30 de dezembro de 2016, sendo que o modelo de escola que dispõe para a Educação Integral é o jovem e o seu projeto de vida como centralidade do programa. *“O Projeto de Vida é a espinha dorsal, tudo gira em torno do Projeto de Vida do estudante na Escola da Autoria.”*⁴²

Uma segunda concepção metodológica na escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) é o “Educar pela pesquisa” (DEMO, 2014), modelo também inserido na Escola da Autoria⁴³, que prevê “retirar a centralidade da relação dialógica centrada no ensino, realçar a autoria dos estudantes pesquisadores, esses adolescentes e jovens ser protagonistas de sua existência” (DEMO, 2018, p. 40). Essa concepção foi aceita em apenas uma das escolas do estado localizada em Campo Grande/MS. Ele é assegurado em seus artigos na Lei nº 4.973 conforme figura 1:

⁴⁰ Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – SEE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/55951-politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>. Acesso em: 27 de set. de 2022.

⁴¹ MATO GROSSO DO SUL. Lei n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016. Cria o programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria. Campo Grande, Diário oficial de Mato Grosso do Sul, 2016. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9318_30_12_2016. Acesso em: 03 de jun. 2022.

⁴² Frase retirada do texto elaborado a partir de entrevista realizada em 05/12/2021, com a professora Luclesia Silva de Almeida Matias. Pelo aplicativo Google Meet.

⁴³ PRADO, 2021, p.15.

Figura 1: Lei 4.973 que promulgou EMTI.

LEI Nº 4.973, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2016.

cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, vinculado à Secretaria de Estado de Educação, que tem por objetivos gerais a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à formação integral e integrada do estudante.

Parágrafo único. O Programa previsto no caput deste artigo será implantado e desenvolvido, progressivamente, nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, indicadas em Regulamento da Secretaria de Estado de Educação, sob o regime integral, iniciando-se, prioritariamente, pelo ensino médio.

Art. 2º O Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, tem por finalidades:

I - executar a Política de Educação Básica, em consonância com as diretrizes:

a) nacionais: [Constituição Federal de 1998](#) e a [Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#);

b) estaduais: [Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul](#) e a [Lei Estadual nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014](#);

II - desenvolver ações voltadas à melhoria do ensino e aprendizagem;

III - sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais;

IV - difundir o modelo de educação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais, com base nos pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, segundo as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação;

V - integrar as ações desenvolvidas nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino inseridas no Programa em todo o Estado, oferecendo atividades que contribuam para o processo de aprendizagem e de enriquecimento cultural, bem como estimulando o exercício da cidadania autônoma, solidária e competente;

VI - promover e apoiar a expansão gradativa do ensino integral para todas as unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, observado o regulamento próprio;

VII - consolidar o modelo de gestão para resultados nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e de avaliação;

VIII - estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola;

IX - reduzir a média de abandono e de reprovação dos alunos da Rede Pública Estadual de Ensino;

X - aumentar a taxa de participação na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e melhorar o desempenho dos alunos participantes;

XI - viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa e com entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”.

Art. 3º As organizações administrativa e pedagógica das unidades escolares inseridas no Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, serão estabelecidas em Regulamento da Secretaria de Estado de Educação, em conformidade

Fonte: Diário Oficial nº 9.318.⁴⁴

A Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, traz inscritos cinco artigos, no entanto, vemos como essencial a discussão do artigo dois, visto que, no inciso XI, exprime a possibilidade legal para a efetivação de parcerias público-privadas. No livro *A escola não é uma empresa*, o autor Christian Laval faz algumas considerações a respeito da parceria entre o público e privado:

O caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva de autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada ao ideal normativo. Nessa “parceria” generalizada, a própria empresa se torna “qualificadora” e “envolvida no aprendizado” e acaba se confundindo com a instituição escolar em “estruturas de aprendizagem flexíveis” (LAVAL, 2019, p. 30).

Comumente as parcerias entre público e privado vêm sendo sustentadas por Organizações Não Governamentais (ONG), que trazem, em seus discursos, “soluções” para os fracassos eminentes nas escolas públicas de todo o Brasil. Esses fracassos são demonstrados por meio de testes de controles internacionais, que, por consequência, são realizados por diversas

⁴⁴ Disponível em: Diário Oficial n. 9.318/MS. 30 de dezembro de 2016. Página 6.

organizações de origem empresariais⁴⁵ que atuam na educação pública em parceria com os governos⁴⁶, como mencionados pelas autoras Martins e Krawczyk (2018):

[...] a expressão mensurável da ineficiência do Estado e da má qualidade da educação revela-se nos índices de reprovação, abandono escolar, e, principalmente, no baixo desempenho dos estudantes em exames internacionais, como é o caso do PISA⁴⁷ (Programme for International Student Assessment), sistematizados na expressão “a escola não ensina, a criança não aprende, e o Brasil não se desenvolve”. [...] A qualidade da educação brasileira é convalidada por mecanismos de regulação internacional, tais como o PISA, que ao mesmo tempo direciona o trabalho escolar (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 8-17).

O inciso XI da Lei nº 4.973 foi possível devido à publicação da Lei nº 9. 637/97⁴⁸, sob viés do neoliberalismo, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), que regulamenta as parcerias público-privadas.

Art. 1º O Poder Executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei.

Corroborando com a reforma que se apoia na desqualificação do ensino público⁴⁹, no seu inciso IX, da Lei 4. 973, “reduzir a média de abandono e de reprovação dos alunos da rede pública Estadual de Ensino”, destinou-se uma das justificativas para a parceria com o privado, uma vez que, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2015 para o Ensino Médio, a taxa de abandono em Mato Grosso do Sul é de 10,1% (8.131 alunos), já a taxa de reprovação é de 16,5% (13.238)” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 1). A reforma do ensino ou as pedagogias diferenciadas garantem o ensino de “qualidade”, questionado pelas organizações de origem empresarial, com suas “soluções quase mágicas.” Para alguns autores (ROSA, 2020; GALLO; MONTEIRO, 2020; LEITE 2021), a ineficiência e o insucesso dos serviços prestados pelas escolas públicas adentram e controlam esse campo com

⁴⁵ Parceiros da Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho e Fundação Lemann, são algumas das organizações empresariais citadas pelas autoras Martins e Krawczyk, 2019.

⁴⁶ MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 2.

⁴⁷ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico \(OCDE\)](https://www.oecd.org/pt-br/organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde/). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 02 de out. de 2022.

⁴⁸ Lei nº 9. 637/97. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9637&ano=1998&ato=395ATUE1EeNpWTea5>. Acesso em: 06 de out. de 2022.

⁴⁹ GALLO; MONTEIRO, 2020, p.

discurso meritocrático e de defesa quanto à melhoria na qualidade da educação por reformadores empresariais. Essa organização capitalista de mercado externo exerce grande peso e exige, por parte da escola, uma capacidade de mudança em sua organização para acompanhar a evolução da sociedade capitalista (ROSA, 2020, p. 94).

As Escolas da Autoria tornaram-se Políticas de Estado, conforme a citação no artigo 1º da Lei 4.973 e impuseram às escolas outro modo de trabalho com os estudantes. As políticas públicas visam à diminuição das desigualdades, no entanto, são recebidas pela sociedade civil e especialistas da educação de forma hesitante, uma vez que, para cada ponto que se levanta como “importante”, busca-se logo aprovar uma emenda constitucional, uma lei ou baixar um decreto, sem atentar para sua efetiva necessidade e sua justaposição com outras medidas correlatas.⁵⁰ A implantação do programa teve início com 12 escolas no ano de 2017, sendo que, no ano de 2018, foi ampliado para mais cinco escolas e, no ano de 2019, houve a adesão de mais oito escolas, por meio da Portaria nº 1.023/2018, totalizando 25 escolas no final de 2019. A Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, de acordo com a Lei nº 13.415/2017⁵¹, instituiu pontos essenciais no Art. 13º e 17º:

Art. 13º. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo: I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II - metas quantitativas; III - cronograma de execução físico-financeira; [...] Art. 17º. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13º será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósitos em conta corrente específica.

No dia 26 de junho de 2017, foi assinado o Acordo de Cooperação nº 95/SED/2017, que foi publicado no Diário Oficial⁵² no dia 11 de junho de 2017, em que foi firmado apoio técnico do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) para a implementação das escolas, conforme apresentado pela figura 2. Para as autoras Martins e Krawczyk (2018), a palavra corresponsabilidade significa que os resultados podem ser compartilhados entre governos e

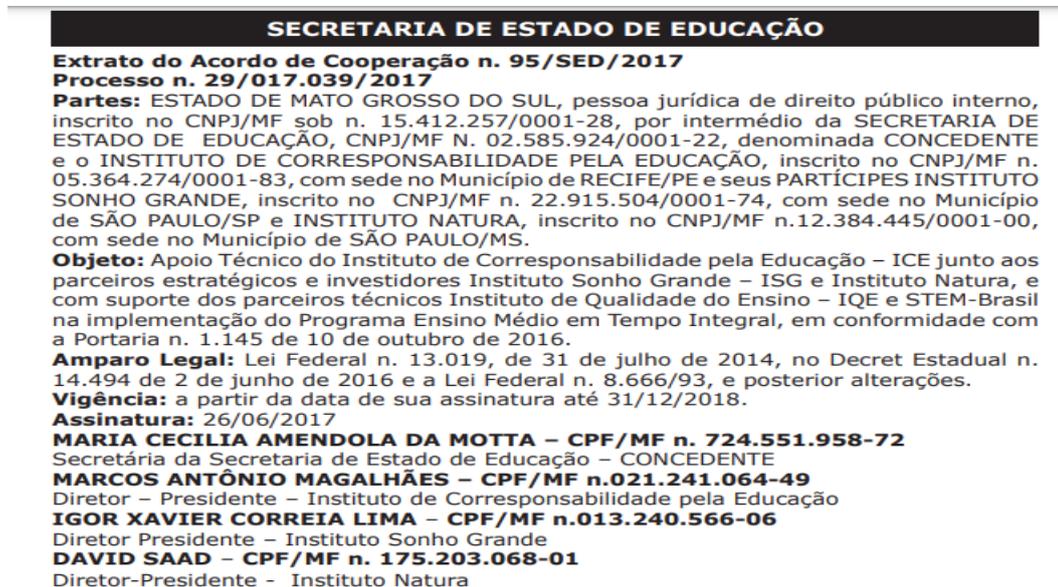
⁵⁰ KRAWCZYK, 2018, p. 24.

⁵¹ BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 10 de jun. de 2022.

⁵² Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9447_11_07_2017. Acesso em: 06 de out. de 2022.

sociedade, recuperando, simultaneamente, o papel do empresariado como sujeito privilegiado na interlocução com o poder executivo.

Figura 2: Acordo de Cooperação entre SED e ICE.



Fonte: Diário Oficial nº 9. 451.

Como mencionado no Acordo de Cooperação, o ICE têm parcerias⁵³ com outras instituições que participaram da implementação do Programa Ensino Médio em Tempo Integral: STEM Brasil, Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e Instituto Sonho Grande (ISG), que operaram com o ICE na implantação das Escolas da Autoria. Cada parceiro detém finalidades específicas. O parceiro STEM Brasil atua em escolas públicas por meio da formação dos professores das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática e a iniciação científica dos alunos através de práticas e vivências em laboratórios; o Instituto Qualidade no Ensino realiza avaliação diagnóstica da aprendizagem; e o Instituto Sonho Grande é responsável pelo fluxo de matrícula, transferência e abandono. No entanto, as reformulações de políticas públicas educacionais realizadas pela SED/MS continuaram em 2018, firmando parceria com Instituto Ayrton Senna (IAS) com assessoramento técnico para construção do currículo de Mato Grosso do Sul, de forma a apoiá-los na definição da proposta de Educação Integral.⁵⁴ Ao estabelecer parceria com o IAS atesta historicamente as políticas públicas no país na gestão da Educação Básica, marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo

⁵³ As parcerias do ICE podem ser encontradas em seu site disponível em < <https://icebrasil.org.br/parcerias/>>. Acesso em: 03 de jun. 2022.

⁵⁴ Parceria realizada pela o Instituto Ayrton Senna e SED/MS. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/23561-2/>. Acesso em: 06 de out. de 2022.

que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo, favorecendo ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino⁵⁵ e a comunidade escolar, uma vez que a elaboração das políticas públicas precisa ser debatida em espaços públicos e não nos gabinetes governamentais.⁵⁶

O ICE foi fundado no estado de Pernambuco por Marcos Magalhães⁵⁷, em 2003, com o objetivo de restauração do Ginásio de Pernambuco (GP)⁵⁸, com a justificativa que estamos vivendo “o apagão da educação pública notadamente do Ensino Básico” (MAGALHÃES, 2008, p. 7). Magalhães prossegue alegando:

[...] como a degradação dos valores éticos da sociedade; a distribuição de renda em níveis africanos; a alta taxa de desemprego nas regiões metropolitanas apesar da disponibilidade de vagas especializadas; a escandalosa taxa de mortalidade entre jovens por chacinas; a escalada da violência urbana; apenas citando alguns. E, no decorrer de todo esse período, na mais típica das atitudes brasileiras, estivemos quase sempre focalizando os efeitos e negligenciando ações efetivas sobre as causas. [...] Uma análise sistemática delas conduz a uma conclusão insofismável: **a escola pública brasileira está projetada para não funcionar** (MAGALHÃES, 2008, p. 7).

Naquele mesmo período, foi firmado o Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre o estado de Pernambuco, por intermédio da Secretaria de Educação, e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE. Fica evidente nas falas do Marcos Magalhães, como já mencionado em textos anteriores, a desvalorização do ensino público, o acesso do setor privado com “soluções mágicas e rápidas” permitindo pedagogias com traços empresariais em escolas públicas. Freitas (2018) reafirma esse contexto no trecho extraído do seu livro *A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*:

Esse cenário irá propiciar a entrada das parcerias público-privadas no ensino público, sob a alegação de que o sistema educacional brasileiro tem baixos resultados internacionais, o que legitima a entrada das parcerias com o setor privado, com a proposta de gestão empresarial na educação de resultados, responsabilização e meritocracia como bônus por desempenho e divulgação de médias das escolas (FREITAS, 2018, p. 57).

⁵⁵ DOURADO, 2007, p. 925.

⁵⁶ TEIXEIRA, 2002, p. 2.

⁵⁷ Engenheiro Elétrico formado pela Universidade Federal de Pernambuco com Pós-Graduação em Telecomunicações em Eindhoven (Holanda). Fundou, em 2003, o ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – onde permanece como Presidente. Atua também como Presidente do IQE – Instituto de Qualidade no Ensino. Membro fundador do Movimento “Todos pela Educação” e Membro do Conselho Internacional do World Fund for Education. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/> Acesso em: 07 de out. de 2022.

⁵⁸ O Ginásio Pernambucano é uma tradicional instituição de ensino médio da cidade do Recife, estado de Pernambuco. Fundado em 1825, é o mais antigo colégio do país em atividade. Wikipédia. Localizado: R. da Aurora, 703 - Santo Amaro, Recife - PE, 50050-000.

A construção pedagógica do ICE para escola de tempo integral foi idealizada por Antônio Carlos Gomes da Costa⁵⁹, que Magalhães, em seu livro *Pernambuco cria, experimenta e aprova*, considera “fraterno amigo e “guru”, sendo o grande idealizador e arquiteto da nova institucionalidade da escola e, de uma forma abrangente e integral, de cuidar do jovem” (MAGALHÃES, 2008, p. 7).

Com o intuito de garantir e assegurar a sustentação dessa nova tecnologia educacional do ICE a longo prazo, são necessárias alterações de caráter legal e normativo que “garantem não apenas segurança jurídica para a parceria e para os atores, mas dá uma base maior que permite a estabilidade e a continuidade do Programa com a mudança de governos” (MAGALHÃES, 2008, p. 7).

Para a implantação do modelo do ICE nas escolas estaduais de Mato do Grosso do Sul, foram realizadas mudanças em sua legislação, tornando-as Políticas de Estado como previsto no artigo 1º da Lei 4. 973 de 30 de dezembro de 2016. A autora Nora Krawczyk (2018) esclarece que o progressivo aumento de poder do empresariado levou a leis específicas, capazes de dar ao mercado a possibilidade de entrar nas competências e nas atribuições antes definidas para o Estado.

A atuação do ICE, conforme informado no site, está presente em 21 Estados da nação, mais o Distrito Federal, por meio de programas desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, conforme demonstrado na figura 3:

Figura 3: Mapa da atuação do ICE.



Fonte: Elaborado pelo ICE (2021).⁶⁰

⁵⁹ Antonio Carlos Gomes da Costa (1949-2011) - Pedagogo e redator do ECA.

⁶⁰ <https://icebrasil.org.br/>

De acordo com o site, a tecnologia educacional do ICE foi elaborada em 2003 como mencionado anteriormente e, desde então, vem atuando na implantação de escolas de tempo integral por meio da metodologia Escola da Escolha.⁶¹ Até o ano de 2021, o ICE informa já ter atuado em mais de 2.400 escolas públicas e atingido mais de 956.800 alunos e 67.000 educadores. O modelo de escola que o ICE sistematiza para a Educação Integral é o jovem e o seu projeto de vida como centralidade do programa (ICE, 2014, p. 27). De acordo com a figura 4:

Figura 4: A concepção do Modelo Pedagógico.



Fonte: ICE, 2014, p. 13.

O histórico trazido nesta introdução sobre as Escolas da Aatoria em Mato Grosso do Sul aponta, em seus primeiros movimentos, que o programa produziu algumas especificidades a depender do contexto escolar em que a implementação ocorreu. Uma vez que a proposta do Programa Escola da Aatoria é destacada em sua centralidade “O Jovem e o seu Projeto de Vida” e trata dos temas relacionados à Educação Integral e ao desenvolvimento intencional de competências socioemocionais de modo integrado ao currículo (SED, 2018). As autoras Souza e Manuel (2019), ao descreverem e analisarem os discursos presentes nos documentos que institucionalizam o Projeto de Vida nas escolas de EMTI, afirmam ficar evidente que:

⁶¹Modelo utilizado pela SED para implantação nas escolas do Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Aatoria no estado de Mato Grosso do Sul. A Escola da Escolha é o modelo de educação integral idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE e desenvolvido como uma nova escola para a juventude brasileira. É um modelo de educação que oferece não apenas uma formação acadêmica de excelência, mas também amplia as referências sobre valores e ideais do estudante e o apoia no enfrentamento dos imensos desafios do mundo contemporâneo. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 21 de jun. de 2022.

Esses documentos estão repletos de direcionamentos neoliberais, que incentivam os estudantes a se matricularem nesta oferta tenha um perfil de desejável estudante. Estes podem ser vistos como um guia que ajusta, homogeneiza, normaliza e uniformiza modos de vida. Tal lógica está tão naturalizada que acatamos posturas e agimos de maneiras acreditando na suposta melhoria da educação. Entretanto, essas posturas reforçam e aproximam mais de modelos neoliberais pautados na eficácia e no controle (SOUZA; MANUEL, 2019, p. 12).

No contexto escolar ordinário, há práticas institucionais que direcionam para um desenvolvimento de um modelo capitalista. As escolas modernas parecem estar sendo convertidas em ambientes de aprendizagem centrados no estudante, cada vez mais dentro de uma gestão de resultados⁶², em que avaliações são “garantias de eficiências”, produzindo sujeitos com “competências e habilidades”, que serão exigidas deles, mais tarde, no mercado de trabalho. Programas de avaliação conduzidas pela OCDE⁶³ recorrem à noção de competências sociais na “vida real”, a partir das quais os governos são convidados a avaliar e corrigir seu sistema educacional (LAVAL, 2019, p. 82). As escolas públicas tornam-se sujeitas ao estilo empresarial educacional, promovendo os processos de padronização escolar, impedindo, com isso, a gestão democrática da escola com uma concepção pública, como um “bem comum” (FREITAS, 2018, p. 103).

O filósofo Foucault, em seu livro *Vigiar e Punir*, narra as mudanças na sociedade no século XVIII e início do XIX, descrevendo novas organizações de classes por meio de instituição de poder que produzem “dispositivos disciplinares”:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplinas”. [...] O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2010, p.133).

Quanto mais se dividem os processos em uma instituição, no caso a escolar, maior controle obtém-se dos corpos, “cada indivíduo no seu lugar, e em cada lugar, um indivíduo.”⁶⁴ Para Foucault, o controle dos corpos visa à utilidade e obediência. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômico de utilidades) e diminui essas mesmas forças (em termos

⁶² MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 107.

⁶³ Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. O MEC mantém parceria com a OCDE para a promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde>. Acesso em: 11 de out. de 2022.

⁶⁴ FOUCAULT, 2010, p. 138.

políticos de obediência) (FOUCAULT, 2010, p.133). No início do século XX, a organização do sistema escolar apresentada por Foucault em seu livro *Vigiar e Punir*, fez-se necessária para a estrutura capitalista que estava expandindo-se.

Para Deleuze, em seu *Post-Scriptum: Sobre as sociedades de controle*, “depois da Segunda Guerra mundial: sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser.” Várias instituições de poder que promovem dispositivos disciplinares estão passando por reformas ao adentrar o século XXI. Alguns autores (Deleuze, 1992; Han, 2021) analisam as mudanças da sociedade disciplinar citadas por Foucault, sendo substituídas por sociedade de controle⁶⁵ ou desempenho.⁶⁶ Numa sociedade de controle, a empresa substitui a fábrica (DELEUZE, 1992).

Para Han, em seu livro *Sociedade do Cansaço*, “a sociedade disciplinar industrial depende de uma identidade firme e imutável, enquanto a sociedade do desempenho não industrial necessita de uma pessoa flexível, para poder aumentar a produção”⁶⁷, no desenvolvimento de competências e habilidades para a formação de atitudes e valores, conforme previsto na BNCC. Outra característica desse modelo de sociedade é a exploração própria, ser o empreendedor de si mesmo, um escravo de si mesmo.⁶⁸ Freitas (2018) corrobora com Han (2021):

O modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o “empreendimento” que expressa o “empreendedorismo” dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a “empresa” (FREITAS, 2018, p. 31).

Os procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação da “alma” mencionados por Foucault (2010), como os sujeitos da obediência, da incumbência na mudança de paradigma da sociedade do século XXI para o sujeito do desempenho, o qual é mais rápido, eficiente e produtivo⁶⁹, a sua vigilância e castigo vem de si mesmo, para Han, sendo a mais eficiente das explorações.

O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É o senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. [...] Em lugar da coação estranha, surge a autocoação, que se apresenta como liberdade. Essa evolução está estreitamente ligada com as relações de produção capitalista. A partir de um nível de produção, a autoexploração é essencialmente eficiente, muito mais produtiva que a exploração estranha, visto que caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade.

⁶⁵ Deleuze, G. *Post-Scriptum: Sobre a sociedade de controle*. Conversações: 1972-1990.

⁶⁶ HAN, 2021, p. 30.

⁶⁷ HAN, 2021, p. 97.

⁶⁸ HAN, 2021, p. 107.

⁶⁹ HAN, 2021, p. 25.

O sujeito de desempenho explora a si mesmo, até consumir-se completamente (HAN, 2021, p. 101).

A Educação Básica recentemente vivenciou algumas transformações, tais como a reforma do Ensino Médio e o processo de construção da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além da colaboração de setores privados com instituições públicas como já mencionado. A BNCC, em seus documentos normativos, menciona que, ao longo da Educação Básica, fica assegurado ao estudante o desenvolvimento das dez competências gerais no contexto pedagógico e define competências, 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.⁷⁰ Ao transferir para a escola responsabilidades de desenvolver competências de “*atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana*”⁷¹, a escola é considerada responsável por resolver os problemas sociais, exigências, muitas vezes, “impossíveis de serem cumpridas sem abandonar a própria escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 109).

Laval (2019) enfatiza

[...] que a cultura geral não pode mais se guiar por razões desinteressadas, se o que se exige na empresa não é mais uma especialização específica, mas uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível. [...] Visto que é no exercício da atividade que o trabalhador aprende a fazer as escolhas ótimas que se esperam dele, a empresa deve se tornar uma “organização qualificadora ou educadora”. Essa concepção dá à empresa “ponto de vista” sobre a educação e legitimidade para intervir na “formação inicial”. Por isso é que vemos o meio patronal pleitear um ensino que dê cada vez mais espaço às maneiras de ser e fazer, que dê ênfase às operações, às atividades e às produções, que mobilize todos os aspectos da personalidade (LAVAL, 2019, p. 70).

Neste sentido, Rosa (2020) salienta sua preocupação com a participação direta do Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), deixando, dessa forma, evidente a relação público/privado com metas e objetivos voltados ao mercado capitalista. Essas determinações, no entanto, longe de serem estanques, têm sido modificadas a partir da criação de programas e de alterações das leis que regem o ensino no estado de Mato Grosso do Sul, como em todo território brasileiro.

⁷⁰ BNCC, 2017, p. 7.

⁷¹ BNCC, 2017, p. 7.

1.2 Ponderar o Projeto de Vida nas Escolas da Aatoria

Para compreendermos essa disciplina e os sentidos atribuídos a ela para a escola, os primeiros movimentos foram da leitura e análise dos documentos institucionais da implementação da proposta pedagógica de escolas do Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Aatoria no estado de Mato Grosso do Sul. Esses documentos pressupostos do Modelo da Escola da Escolha - ICE por meio do Caderno de Formação⁷² consideram o jovem e o seu Projeto de Vida como centralidade, sendo que todas as ações a serem desenvolvidas nas escolas devem atender aos interesses, às necessidades dos estudantes na construção do seu Projeto de Vida, ou seja, “introduzir o protagonismo como princípio educativo e eleito o estudante e a elaboração do seu Projeto de Vida como a centralidade do projeto escolar.”⁷³

[...] um Projeto Escolar, que se estrutura para esse fim, porque a escola provê as condições para a oferta de uma formação acadêmica de excelência associada a uma sólida formação em valores fundamentais para apoiar os estudantes nas decisões que tomarão ao longo das suas vidas e no desenvolvimento de competências, que os permitirão transitar e atuar diante dos imensos desafios e possibilidades que encontrarão (ICE, 2014, p. 20).

O compromisso do ICE é atuar na formação dos jovens e adolescentes e contribuir para o “pleno desenvolvimento” dos estudantes. Para tal, estabelece em seu currículo os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com as áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciência da Natureza e Ciências Humanas e as atividades integradoras, em que fazem parte os seguintes componentes: Projeto de Vida, Estudo Orientado, Avaliação Semanal, Pós-Médio, Práticas Laboratoriais e Eletivas, tendo sido aprovados na matriz curricular das Escolas da Aatoria pela Resolução/SED n. 3182, de 29 de dezembro de 2016. Com aulas geminadas para a disciplina Projeto de Vida, duração de 1 hora e 40 minutos, aplicadas, semanalmente, para as turmas de 1ª, 2ª e 3º anos do Ensino Médio. A figura 5 mostra a matriz curricular das Escolas da Aatoria pela Resolução/SED nº 3182.⁷⁴

⁷² Os cadernos de Formação foram disponibilizados em formato físico e digital durante a primeira capacitação com o ICE. A capacitação dos professores foi realizada no campus da Universidade Estadual de MS (UEMS), em Campo Grande, no período de 7 a 10 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.portaldaeeducativa.ms.gov.br/educacao-inicia-formacao-de-professores-que-atuarao-nas-escolas-em-periodo-integral/> Acesso em: 19 de abr. 2022.

⁷³ ICE, 2014, p. 22.

⁷⁴ Fonte: disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9318_30_12_2016. Acesso em: 10 de junh. 2022.

Figura 5: Matriz Curricular das Escolas da Autoria do ano de 2017.

Ano: a partir de 2017

Turno: diurno

Semana letiva: 5(cinco) dias

Duração da aula: 50(cinquenta) minutos

	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Aulas Semanais por área e ano			Total de aulas Semanais por área	Aulas Anuais			Aulas Anuais Totais	
			1º	2º	3º		1º	2º	3º		
Amparo Legal Lei Nº 9.394/96 e Resolução CNE/CEB Nº 02/2012	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Língua Portuguesa	06	06	06	18	240	240	240	720	
		Arte	01	01	01	03	40	40	40	120	
		Língua Estrangeira Moderna Inglês	02	02	02	06	80	80	80	240	
		Língua Estrangeira Moderna Espanhol	02	02	02	06	80	80	80	240	
		Educação Física	02	02	02	06	80	80	80	240	
		Matemática	06	06	06	18	240	240	240	720	
		Física	03	03	03	09	120	120	120	360	
		Química	03	03	03	09	120	120	120	360	
		Biologia	03	03	03	09	120	120	120	360	
	Ciências da Natureza	História	02	02	02	06	80	80	80	240	
		Geografia	02	02	02	06	80	80	80	240	
		Sociologia	01	01	01	03	40	40	40	120	
		Filosofia	01	01	01	03	40	40	40	120	
		Subtotal BNC	34	34	34	102	1360	1360	1360	4080	
		Projeto de Vida	02	02	00	04	80	80	00	160	
	PARTE DIVERSIFICADA	ATIVIDADES INTEGRADORAS	Estudo Orientado	03	03	03	09	120	120	120	360
			Avaliação Semanal	02	02	02	06	80	80	80	240
			Pós-Médio	00	00	02	02	00	00	80	80
Práticas Laboratoriais			02	02	02	06	80	80	80	240	
Eletivas			02	02	02	06	80	80	80	240	
Subtotal PD			11	11	11	33	440	440	440	1320	
Total Geral em Aulas			45	45	45	135	1800	1800	1800	5400	
Total em horas	38	38	38	113	1500	1500	1500	4500			
Duração do ano letivo: 200(duzentos) dias											

Fonte: Diário Oficial nº 9.318.⁷⁵

As atividades integradoras da proposta do ICE, conhecida como Parte Diversificada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)⁷⁶, no Art. 15, é tratada como elemento que enriquece e complementa a BNCC, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar (DCN, 2010). As disciplinas Estudos Orientado, Avaliação Semanal, Pós-Médio, Práticas Laboratoriais e Eletivas são aperfeiçoamentos que visam à organização dos espaços e tempos da escola a partir da fabricação de desejos nos estudantes. Para a realização dessas disciplinas eram destinadas duas horas semanais.

- ✓ *Estudos Orientados* - surgiu da necessidade de ensinar os educandos a estudar por meio de técnicas de estudo e da importância de criar uma rotina na escola que contribuísse para a melhoria da aprendizagem. Quando o educando estuda, está criando outras oportunidades de aprender, desenvolvendo novas habilidades e praticando o exercício do “aprender a aprender” (ICE, 2014, p. 48).
- ✓ *Avaliação Semanal*- os estudantes realizam avaliações semanais em um rodízio de disciplinas, sempre nos dois últimos tempos da segunda-feira. O objetivo dessa avaliação é ajudá-los a instituir a rotina de estudos de modo que compreendam que estão sendo preparados para quaisquer situações, inclusive para submeterem-se às provas. Ressalta-se que essas avaliações ocorrem nas aulas de Estudo Orientado que foi ampliada com mais duas horas semanais na matriz curricular (SILVA; BRITO, 2018, p.7).

⁷⁵ Disponível em: Diário Oficial n. 9.318/MS. 30 de dezembro de 2016. Página 43.

⁷⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Em resolução CNE/CEB nº 04/2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf? Acesso em: 24 de jun. de 2022.

- ✓ *Pós-Médio* – as aulas são realizadas somente no 3º ano do Ensino Médio. Os estudantes não recebem aulas estruturadas, mas se dedicam inteiramente à vida escolar e ao acompanhamento do seu Projeto de Vida, suas metas e objetivos estabelecidos no ano anterior (ICE, 2014, p. 14).
- ✓ *Práticas Laboratoriais* - o objetivo dessas aulas é contribuir para o desempenho dos estudantes, proporcionando-lhes a oportunidade de manusear materiais e equipamentos nos laboratórios da escola e aprenderem “a comparar, estabelecer relação, ler e interpretar gráficos, construir tabelas, entre outras habilidades, e, dessa forma, construir seu conhecimento a partir da investigação com práticas eficientes” (ICE, 2014, p. 20).
- ✓ *Eletivas* - são componentes curriculares temáticos, oferecidos semestralmente, propostos pelos professores e/ou pelos estudantes e objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (ICE, 2014, p. 22).

A Escola da Autoria estabelece um currículo integrado entre as diretrizes e parâmetros nacionais nas atividades integradoras, conforme Silva e Brito (2018)

As escolas participantes do programa estabeleceram uma proposta pedagógica pautada na formação integral do jovem, estimulando não só o desenvolvimento da aprendizagem, como também das competências socioemocionais, por meio da ampliação do tempo de permanência na escola e pela oferta de componentes curriculares diferenciados, que articulam os conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a parte diversificada, pensada para atender o jovem e seus interesses, e que privilegia a participação dos mesmos na construção de seus saberes bem como nas decisões cotidianas da escola (SILVA; BRITO, 2018, p. 6).

Nesse entendimento, a disciplina Projeto de Vida propõe-se a ser o cerne da Escola da Autoria que procura atender às necessidades do jovem inserido nela, propondo um modelo diferenciado de projeto em tempo integral. Para esse propósito, o ICE apresenta, no Material do Educador, a disciplina Projeto de Vida como sendo uma das metodologias de êxito⁷⁷ e tem como objetivo

[...] contribuir para a formação de um jovem, que ao final da Educação Básica deverá ter formulado um Projeto de Vida como sendo a expressão da visão que ele constrói de si e para si em relação ao seu futuro e define os caminhos que perseguirá para realizá-lo em curto, médio e longo prazo. (ICE, 2014, p. 26).

Os adolescentes e jovens das Escolas da Autoria que ingressaram no ano de 2017 foram acolhidos⁷⁸ por estudantes veteranos que tinham como foco estimular a pensarem e sonharem

⁷⁷ As Metodologias de Êxito são componentes curriculares da Parte Diversificada que exercem o papel de articuladores entre o mundo acadêmico e as práticas sociais, ampliando, enriquecendo e diversificando o repertório de experiências e conhecimentos dos estudantes. Elas são executadas por meio de aulas e procedimentos teóricos e metodológicos que favorecem a experimentação de atividades dinâmicas contextualizadas e significativas para os estudantes em distintas áreas (ICE, 2014, p. 26).

⁷⁸ O Acolhimento é um marco na vida dos estudantes que ingressam na escola por demonstrar, desde os primeiros dias do ano letivo, a importância de cada pessoa no processo de construção, autodesenvolvimento e da realização

sobre o futuro que cada um poderia construir. Toda a equipe pedagógica participou do Acolhimento. O Acolhimento consistia em apresentar as práticas que seriam desenvolvidas na escola durante o ano letivo e, posteriormente, eram provocados a sonhar com o futuro, fazendo um esboço do caminho a percorrer para atingir seu sonho. Esse esboço torna-se uma carta que então é guardada para que, no final do ano, seja entregue e aberta. É o início do trabalho com o Projeto de Vida.

Esse momento foi lembrado durante a entrevista que foi realizada para esta pesquisa e que será trazida no decorrer do texto: *O interessante que escrevemos as cartinhas, assim como os alunos também escreveram as cartinhas, e quando tive acesso a minha cartinha, realmente, muitas coisas dela aconteceram.*⁷⁹ É uma atividade muito simples, porém bastante significativa, pois mostra aos estudantes que eles podem e devem ter expectativas futuras e que a escola pode ajudá-los a conquistá-las (FODRA, 2015, p. 95). Em vários momentos, os documentos apresentados no Caderno de Formação do ICE têm construções que perpassam por um discurso envolvente, persuasivo e, muitas vezes, valoroso. “Ao final do Ensino Médio, cada jovem deverá ter minimamente traçado aquilo que deseja construir nas dimensões pessoal, social, e produtiva da vida, num curto, médio e longo prazo” (ICE, 2014, p. 11).

Compreendemos que, ao trazer a proposta para dentro da escola, a reflexão do Projeto de Vida do jovem pode oferecer a possibilidade de ponderar sobre sua relação com o tempo e com os caminhos que deles se pode esperar. Atualmente, no Brasil, temos cerca de 45,4% de crianças de 0 a 14 anos, vivendo em situação de pobreza.⁸⁰ Nessa falta de perspectiva que a pobreza oferece, na condição restrita que são submetidos, em que só conseguem pensar sobre como irão resolver as necessidades básicas do cotidiano, que nem imaginam o que seja o futuro, não têm sonhos e nem objetivos, é nesse contexto que a disciplina Projeto de Vida propõe-se amparar. Esse amparo, no entanto, baseado na centralidade e protagonismo do estudante, pode dar a falsa impressão de que basta esforçar-se, basta planejar, basta sonhar para mudar de vida. É a sociedade do desempenho anunciada anteriormente e que coloca o indivíduo como responsável pelo próprio sucesso. Além disso, nega as necessidades presentes e urgentes da vida, ao colocar o estudante em um movimento de vir a ser focado na projeção de um futuro melhor.

do seu Projeto de Vida, além de garantir a troca de experiências e integração entre todos da escola. Disponível em: <https://sites.google.com/site/acolhimentonaescoladaescolha/home/sobre-a-metodologia> Acesso em: 19 de jun. de 2022.

⁷⁹ Texto elaborado a partir da entrevista realizada com a professora Letícia Cintra Paula de Oliveira em 05/12/2021. Pelo aplicativo *Google Meet*.

⁸⁰ Disponível em: <https://fadc.org.br/noticias/fundacao-abrinq-traca-panorama-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil>. Acesso em: 19 de jun. de 2022.

A autora Fodra (2015) considera

[...] que o Projeto de Vida vem como uma alternativa para resgatar os valores humanos e o reconhecimento da pessoa enquanto um ser capaz de rever sua história de vida e projetar um futuro digno e promissor, ampliando seus horizontes por meio de um currículo que promova o autoconhecimento, a aprendizagem vinculada às necessidades e expectativas dos alunos e que proponha encaminhamentos para uma vida melhor, para si mesmo e para o mundo do qual ele é sujeito participante (FODRA, 2015, p. 98).

As autoras Ana Maria Klein⁸¹ e Valéria Amorim Arantes⁸² estudam Projeto de Vida nas escolas públicas e particulares desde 2008 em várias regiões do Brasil. Em seu artigo *Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola*, publicado em 2016, para o qual realizaram entrevistas com 305 estudantes do Ensino Médio da cidade de São Paulo, elas apontam que, ao questionar os estudantes sobre a contribuição da escola aos seus projetos de vida, 81% dos entrevistados disseram que a escola contribui para seus projetos de vida, e 19% acreditam que não. “A grande maioria dos estudantes, portanto, estabelece uma relação positiva entre a escola e os projetos de vida” (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 144). Nesse entendimento, a disciplina Projeto de Vida atribui uma proposta de “solução escolar” que visa formar o jovem e adolescente por inteiro, para atender as transformações e expectativas sociais.

Ao provocar o estudante a pensar na construção do seu Projeto de Vida como possibilidade de crescimento pessoal e profissional por intermédio de “introduzir o protagonismo como princípio educativo”⁸³, é proposto a esse jovem soluções seguras para o seu “futuro”. Entretanto, precisamos ponderar alguns questionamentos, uma vez que a educação vem se modificando de acordo com o mercado econômico. Incitar a construção de Projeto de Vida no contexto escolar por meio do “protagonismo juvenil” pode ser lido como uma demanda da sociedade capitalista, que visa tornar os estudantes “melhores” no mercado de trabalho. Para Laval (2019), o empregador quer que, em vez de obedecer cegamente às ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente, que consiste em dar-se ordens e se “autodisciplinar.”⁸⁴ As exigências do mercado, contudo, não irão acontecer sem um certo saber. Por essas razões, o interesse do setor privado em assumir o direcionamento das políticas públicas educativas como forma de controle dos principais

⁸¹ Ana Maria Klein é graduada em Pedagogia e Ciências Sociais, possui mestrado e doutorado em Educação, todos os títulos obtidos pela USP. Professora da UNESP, vice-coordenadora do curso de Pedagogia. Consultora do MEC e ONU/UNESCO em Educação e Direitos Humanos.

⁸² Valeria Amorim Arantes é graduada em Psicologia pela PUC/Campinas, tem doutorado e pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de Barcelona. Professora associada da USP. Foi professora-visitante na Stanford University School of Education e na Universidade Autônoma de Barcelona.

⁸³ ICE, 2014, p. 22.

⁸⁴ LAVAL, 2019, p. 40.

processos educativos: definições de conteúdo, procedimentos metodológicos, padronização das avaliações e formação docente, que se acham previstos em documentos normativos, como, por exemplo, já citado a BNCC, em consonância com o mercado capitalista.

1.3 Mas afinal, o que é Projeto de Vida?

Para o psicólogo e pesquisador da Stanford University, William Damon, considerado, na contemporaneidade, o grande responsável pelos estudos sobre a importância de projeto de vida na construção positiva do psiquismo humano, Projeto de Vida é 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). A idealização de um projeto de vida depende do autoconhecimento e da descentralização do *eu*

[...] construir um projeto de vida exige que o sujeito conheça a si próprio e ao mundo que o cerca, para que saiba identificar as necessidades, os problemas e os conflitos presentes no meio, ao mesmo tempo que analisa suas características e suas possibilidades realistas de ação, para assim formular objetivos de longo prazo [...] mostra o projeto de vida como um objetivo “amplo”, de ordem psicológica, que organiza e dá sentido na vida (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 27).

Na construção dessa identidade “quem somos” constituída ao longo da vida, a partir de diferentes pressões externas do meio cultural e social, o Projeto de Vida tem a incumbência de explorar essa identidade, sendo que, para esse propósito, precisamos saber “quem somos e queremos ser.”⁸⁵ A identidade está no cerne da construção dos projetos de vida (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 27). Como podemos explorar e construir identidades que corroboram com Projetos de Vida consistentes e não frágeis? Visto que, no Brasil, cerca de 60% dos jovens brasileiros têm Projetos de Vida frágeis ou idealizados⁸⁶, e 50% deles não têm projetos de vida claramente referenciados no outro ou na sociedade (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 56). É possível observar que as discussões focam no indivíduo, e mesmo quando se referem ao coletivo, é o indivíduo que deve conhecer o mundo que o cerca. Para os autores Araújo; Arantes; Pinheiro (2020), o projeto de vida é o desenvolvimento das habilidades denominadas socioemocionais:

Os estudos sobre como os projetos de vida se desenvolvem mostram a relevância de sua relação com a aprendizagem socioemocional e a constituição de identidades que

⁸⁵ ARAÚJO; ARANTES; PINHEIROS, 2020, p. 37.

⁸⁶ De acordo com os autores Araújo, Arantes e Pinheiro, (2020), são Projetos de Vida que, sem fornecer muitas indicações sobre o futuro, projetam uma vida sem problemas (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIROS, 2020, p. 50).

integram conteúdos morais aos pessoais (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 42).

Assim, Martins e Eloy (2019) consideram as competências socioemocionais como

Características que todas as pessoas possuem, em níveis diversificados, que envolvem a capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar consigo e com os outros, para estabelecer e atingir objetivos, para tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Essas competências manifestam-se no modo como pensamos, sentimos e nos comportamos e são maleáveis, ou seja, podem ser desenvolvidas por meio de experiências formais e informais de aprendizagem (MARTINS; ELOY, 2019, p. 18).

Nas páginas de duas instituições⁸⁷ não governamentais voltadas para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais (CSE) no contexto escolar, podemos consultar artigos com conteúdo que “comprovam” os benefícios que as CSE têm para o aprendizado, demonstrando que uma educação que promove as competências socioemocionais produz resultados positivos para estudantes, adultos e comunidades escolares e profissionais. Artigos no campo da psicologia e da administração reconhecem as habilidades não cognitivas como fator-chave para o bom desempenho no trabalho e “detalham o processo de aquisição e desenvolvimento de competências profissionais” (BENDASSOLLI; MALVEZZI, 2013). O Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF)⁸⁸, evidência que o mercado de trabalho brasileiro tem valorizado as competências socioemocionais: “existe uma relação positiva entre essas competências e o salário, indicando que existe ganho salarial para indivíduos que possuem fatores não cognitivos mais desenvolvidos” (INAF, 2015).

O Jornal *The Telegraph* com a reportagem: *Why 'soft skills' are more important than a great CV* (Por que 'soft skills' são mais importantes do que um ótimo currículo?) destaca a importância das habilidades sociais para o mercado de trabalho. As *soft skills*⁸⁹ são difíceis de quantificar, mas são, de acordo com os empresários, cada vez mais essenciais, potencialmente muito mais valiosas do que os resultados dos exames (SMITH, 2015).⁹⁰ Quem diz sobre a importância das Competências Socioemocionais na educação é o mercado de trabalho e os empresários, um contrassenso que reafirma, mais uma vez, a discussão feita por Laval (2019).

⁸⁷ As instituições são: Instituto Ayrton Senna (<https://institutoayrtonenna.org.br/pt-br/conteudos/blog-de-artigos.html>); CASEL: Socia and Emotional Learning Exchange (<https://casel-org.translate.google.com/news-publications/>) Acessado em: 12 de out. 2022.

⁸⁸ INAF. **Relatório: Alfabetismo e competências socioemocionais na população adulta brasileira**. 2015. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/publicacoes/>. Acesso em 12 de jun. de 2022.

⁸⁹ **Soft skills** é um termo em inglês usado por profissionais de recursos humanos para definir habilidades comportamentais, competências subjetivas difíceis de avaliar. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Soft_skills. Acesso em: 25 de jun. de 2022.

⁹⁰ SMITH, 2015.

O Fórum Econômico Mundial (FEM) publicou, no fim de 2020, “O relatório do futuro do trabalho”⁹¹ destacando 15 habilidades que estarão em “alta” até o ano de 2025, das quais sete estão relacionadas com o desenvolvimento de competências socioemocionais. Alguns autores questionam o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais de modo integrado ao currículo da Educação Básica. De acordo com Silva (2018), a formação de competências socioemocionais não é garantir a formação integral dos indivíduos, mas administrar as emoções e os sentimentos da classe trabalhadora, capturando integralmente a sua subjetividade e, assim, a produção do capital humano. Laval (2019) esclarece que, na “economia do conhecimento”, o capital humano “reúne os conhecimentos, as qualificações, as competências, e as características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico,”⁹² transformando a educação em mercado e as escolas em fábricas de “competências” (LAVAL, 2019, p. 148).

Ao encontro de Laval, os autores Masschelein e Simons (2020) concordam que, ao submeter a aprendizagem como conversão de talentos em competências, há a pretensão da qualificação para empregabilidade. Neste sentido, há pretensão do desenvolvimento do talento em competências e qualificações que maximizam a empregabilidade dos jovens (MASSCHELEIN; SIMONS, 2020, p. 118). Evidente que discussões mais amplas e profundas precisam acontecer acerca dos objetivos e resultados das competências socioemocionais no currículo das escolas públicas, além de compreender as definições do papel da escola e do professor na construção dessas competências, tanto em seus aspectos cognitivos quanto afetivos. Mas é fato que são as instituições não governamentais que apontam a ineficiência das escolas públicas representada em suas metodologias “atrasadas”, estabelecendo, assim, que “a luta contra o fracasso escolar depende do uso de pedagogias diferenciadas” (LAVAL, 2019, p. 123). Segundo a “educação empresarial”, são as tecnologias diferenciadas que irão garantir a qualidade da educação pública. Afinal, quais são as reais intenções empresariais com a educação pública?

Neste momento, a educação pública atinge mais de 80% dos estudantes, tanto no Ensino Fundamental (84,8% das matrículas) quanto no Ensino Médio (84,5%) (INEP, 2022).⁹³ A maior parcela das nossas crianças e jovens está na escola pública, o que pode nos dar indícios dos reais

⁹¹ SUTTO, 2021.

⁹² LAVAL, 2019, p. 51.

⁹³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)_Censo Escolar 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2021#:~:text=Matr%C3%ADculas%20E2%80%9320Foram%20contabilizadas%20178%2C4,49%2C6%25\)%20dos%20alunos](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2021#:~:text=Matr%C3%ADculas%20E2%80%9320Foram%20contabilizadas%20178%2C4,49%2C6%25)%20dos%20alunos). Acesso em: 20 de nov. de 2022.

interesses do empresariado ao influenciar o processo pedagógico e a organização da escola pública, além do interesse na venda de produtos educativos. As autoras Martins e Krawczyk (2018) reforçam esse novo modelo educacional ao destacarem que

[...] a escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como a produção e venda de material didático, a formação de professores, a prestação de consultorias, etc. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) se centra em transmitir a ideologia empresarial nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores). Ou seja, em inocular na escola pública a visão do mundo do empresariado (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 6).

Outro relevante interesse dos empresários com a educação pública foi discutido por Giroto (2018) ao assinalar que a precarização das condições de trabalho, assim como as formações dos docentes, torna-a alvo principal da indústria dos materiais didáticos, que oferece pacotes completos, com apostilas, livros, listas de exercícios, roteiros de aulas, modelos de avaliação, portais e sites⁹⁴, de modo que o professor torna-se o principal consumidor, reafirmando a educação como mercadoria.

No decorrer do capítulo, são revelados indícios do interesse e das práticas empresariais nas escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil. Os modelos de educação integral revelados, além do suposto “novo” ensino médio, Lei 13415/2017, tem seus primeiros movimentos consolidados com as ONGs no início do século XXI, durante a reforma administrativa do governo Fernando Henrique Cardoso. Os reformadores empresariais, ao serem protagonistas de políticas e programas de ensino, interferem no currículo, na gestão e no trabalho educativo dos espaços formativos da escola pública.⁹⁵ A afirmação “O saber será a matéria-prima do século XXI”⁹⁶ parece fazer cada vez mais sentido no contexto estudado.

1.4 Competências Socioemocionais no campo educacional

As definições ou caracterizações anunciadas acerca do que elas sejam, são aquelas que têm orientado as propostas da implantação da Educação de Tempo Integral no estado do Mato

⁹⁴ GIROTO, 2018, p. 24.

⁹⁵ FILHO; LOPES; IORA. 2019, p. 168.

⁹⁶ LAVAL, 2019, p. 127.

Grosso do Sul, contudo, não são as únicas, não cessa a discussão conceitual do campo teórico em que afluem.

O IAS em parceria com o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional)⁹⁷, no ano de 2016, disponibilizou o relatório do “Estudo especial sobre alfabetismo e competências socioemocionais na população adulta brasileira” apresenta-se a definição de competência da UNESCO⁹⁸, que “define” competências com base no bom funcionamento do indivíduo, o que inclui comportamentos, atitudes e qualidades pessoais que ajudam os indivíduos a serem mais eficazes no campo do ensino, da formação, no trabalho e na participação social” (IAS, 2016, p. 35). Novamente é exposta a definição da BNCC sobre competências, pois condiz com as outras definições mencionadas:

[...] competência é definida 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 (BNCC, 2017, p. 8).

Outras definições são apresentadas pela OCDE no seu relatório “Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”

[...] são “características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade)” (OCDE, 2015, p. 34).

Os conceitos apresentados estão em consonância com os princípios e estratégias inscritos nas proposições originariamente emanadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em *Jomtien*, Tailândia, que menciona, em seu artigo 1º, *Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*:

Cada pessoa, criança, jovem ou adulto, deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (WCEFA, 1990).

⁹⁷ INAF - é uma associação civil sem fins lucrativos que atua nos campos da educação, cultura e juventude na perspectiva dos direitos humanos. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/> Acesso em: 10 de nov. de 2022

⁹⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

As discussões sobre um novo modelo de escola e novas prática de funcionamento não são algo novo, inserir as competências socioemocionais no ambiente escolar vem sendo debatido desde 1990 nos inscritos na *Declaração de Jomtien*, sucedendo a chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil, coincidindo com os primeiros ensaios da reforma educativa brasileira surgidos já no Governo Itamar Franco (LIBÂNEO, 2012, p. 19). Apresenta, em seus discursos, a prerrogativa para o desenvolvimento humano integral, ao incorporar competências mínimas para sobrevivência social, torna-se pré-requisito para o desenvolvimento humano e social⁹⁹, sendo um dos principais objetivos a ser alcançado com os estudantes da Educação Básica, segundo a BNCC, como já exposto no capítulo *O processo de construção histórica da escola de tempo integral do Brasil*.

O autor Libâneo, em seu artigo “*O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para o os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*”, menciona que a versão da *Declaração de Jomtien*, adotada por vários países em “desenvolvimento”, tem traços básicos das políticas para a educação do Banco Mundial. Portanto, trata-se da educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista.”¹⁰⁰

Como identificar as competências que a escola deve formar? As competências socioemocionais foram organizadas, primeiro, em “caráter de personalidade”¹⁰¹, pelo psicólogo McDougall¹⁰² na década de 1930. Reorganizados no modelo de personalidade pentafatorial ou dos Cinco Grandes Fatores da personalidade, também conhecido como Big Five, no qual os traços mais comuns da personalidade poderiam ser descritos por apenas cinco dimensões da personalidade, considerado “uma teoria explicativa e preditiva da personalidade humana e de suas relações com a conduta, inspirando pesquisas sobre o modelo, como os estudos de Fiske (1949), Borgatta (1964), Tupes e Christal (1992)”, de acordo com as autoras Silva e Nakano (2011). Para alguns autores (SILVA; NAKANO (2011), PASSOS; LAROS (2014)) o Big Five representa um dos progressos mais importantes no estudo da personalidade nos últimos anos. No Brasil, os cinco fatores básicos desse modelo têm sido chamados de Extroversão, Neuroticismo,

⁹⁹ LIBÂNEO, 2012, p. 15.

¹⁰⁰ LIBÂNEO, 2012, p. 20.

¹⁰¹ Personalidade diz respeito a padrões de comportamento e atitudes que são típicas de um determinado indivíduo, de forma que os traços de personalidade diferem de um indivíduo para outro (SILVA; NAKANO, 2011, p. 51. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000100006 Acesso em 10 de nov. de 2022.

¹⁰² William McDougall (1891-1938) - psicólogo do início do século 20, que passou a primeira parte de sua carreira no Reino Unido e a última parte nos Estados Unidos. Ele escreveu vários livros didáticos influentes e foi importante no desenvolvimento da teoria do instinto e da psicologia social no mundo da língua inglesa.

Socialização, Realização e Abertura à experiência, que são descritos pelos autores Passos e Laros (2014, p. 14-15):

- ✓ *Neuroticismo* refere-se a um traço de personalidade presente em pessoas que vivenciam, de forma negativa, os estados emocionais. Estão mais suscetíveis a apresentar sentimentos como ansiedade, irritabilidade e depressão e respondem aos eventos estressores de forma pouco proativa.
- ✓ *Amabilidade* traduzida para a realidade brasileira com a terminologia de Socialização, indica a qualidade das relações interpessoais presente no momento da interação de uma pessoa com outra. Indica a possibilidade que uma pessoa tem de construir relações agradáveis, harmoniosas e amistosas.
- ✓ *Conscienciosidade* chamada também de Realização na tradução brasileira, caracteriza uma pessoa focada em suas metas, seguidora de normas, que busca ter controle sobre seus impulsos. É uma pessoa realizadora, empreendedora e voltada para implementar ações que contribuam para o cumprimento de objetivos da sua vida.
- ✓ *Abertura para a Experiência* revela a disponibilidade de uma pessoa para vivenciar novos ambientes, ter acesso a novos conhecimentos e receber, de forma positiva, ideias mais inovadoras e originais. São curiosos, mais liberais, imaginativos e intelectuais. É um fator permeado pela forma como as pessoas tendem a perceber o ganho de conhecimento e o acesso a novas informações e ideias.
- ✓ *Extroversão* é característica de pessoas que tendem a apresentar facilidade para interagir com outras pessoas, expor suas ideias em público e fazer novas amizades. Associa-se com alta motivação e com afeto positivo.

No final da década de 90, o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: *Educação um tesouro a descobrir*, elaborado pelo professor político e economista francês, Jacques Delors, em 1999, é apresentado para a UNESCO. Destacava-se, no relatório, *a educação ao longo da vida*, “sendo uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir.”¹⁰³ Baseado nos quatro pilares da educação para o século XXI (DELORS, 2001, p. 92 – 101):

¹⁰³ DELORS, 2001, p. 106.

- ✓ *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- ✓ *Aprender a fazer*, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- ✓ *Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- ✓ *Aprender a ser*, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

No relatório, é mencionada a importância das competências não cognitivas como qualificação para o mercado de trabalho. Na indústria, para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muito importância à competência pessoal (DELORS, 2001, p. 93). A partir desse relatório, no início do século XXI, no Brasil, as Organizações Não Governamentais (ONG) começaram a serem instituídas, “sem fins lucrativos e sem ligação com partidos políticos”, com o único objetivo de oferecer soluções por meio de programas de gerenciamento “eficientes” e “eficazes” à educação pública.

Nesse sentido, o desenvolvimento do talento implica a efetiva e eficiente transformação do talento em competências e qualificações que maximizam a empregabilidade do jovem. [...] A reação em cadeia da politização de “aprendizagem – competência – qualificação – empregabilidade”, ou seja, aprendizagem como conversão de talentos em competências que levam à obtenção de qualificações para garantir a empregabilidade máxima (MASSCHLEIN; SIMONS, 2021, p. 118).

Com esse intuito, as ONGs começaram a movimentar-se para inserir as competências socioemocionais na educação pública no Brasil: Instituto Lemman, 2002; ICE, em 2003; Parceiros da Educação, 2004; Todos pela educação, 2006; e o IAS no ano de 2006 iniciaram

a desenvolver pesquisas com competências socioemocionais em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro, entre outras aqui não mencionadas. São organizações sem fins lucrativos de origem empresarial que atuam na educação pública em parceria com os governos.¹⁰⁴

Essas ONGs têm uma influência tão evidente na construção de documentos normativos da Educação Básica que foram citadas por um dos entrevistados: *o ICE deve ter participado e influenciado na formação do novo Ensino Médio e a BNCC, porque o currículo do ICE é próximo, o que assusta.*¹⁰⁵ A percepção do professor está oportuna, as ONGs tiveram participações efetivas no processo de construção de documentos normativos, como mencionado por Giroto (2018) e Krawczyk (2018), fundações empresariais que trabalham, junto aos governos municipais e estaduais para a decisão e a implementação de políticas educativas ou na liderança de formulação de políticas na área, como é o caso da Fundação Lemann, na constituição de uma Base Nacional Curricular,¹⁰⁶ além de serem os principais defensores dessas mesmas políticas educativas. Em diversas ocasiões, os representantes de tais fundações utilizaram veículos de comunicação, impressos e digitais, para apresentar argumentos favoráveis à BNCC (GIROTO, 2018, p. 19).

Instituições não governamentais com perspectivas vinculadas ao relatório de Delors (2001), educação voltada para o *comportamento pessoal e para todos ao longo da vida*, o que importa é a **capacidade do trabalhador continuar aprendendo durante toda a sua vida**, em pensar que a escola deva dar ferramentas suficientes ao indivíduo para que ele tenha a autonomia necessária para uma autoformação permanente, uma “autoaprendizagem” continuada¹⁰⁷, ou seja, o indivíduo flexível adequa-se às rápidas mudanças econômicas do capitalismo contemporâneo, tornando os cidadãos responsáveis diante de seu dever de aprender.¹⁰⁸ Assim sendo, as competências dão ao processo educativo um caráter cada vez mais utilitário, pois “valores comportamentais” e “capacidade de ação” são impostos à escola, sendo obrigada a adaptar os alunos aos comportamentos profissionais que serão exigidos deles mais tarde,¹⁰⁹ no mercado de trabalho.

¹⁰⁴ MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 4.

¹⁰⁵ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 30/12/2021, com o professor Thiago Froes Acosta, pelo aplicativo Google Meet.

¹⁰⁶ KRAWCZYK, 2018, p. 64.

¹⁰⁷ LAVAL, 2019, p. 72.

¹⁰⁸ LAVAL, 2019, p. 74.

¹⁰⁹ LAVAL, 2019, p. 72.

Nos discursos que foram apresentados sobre a importância de desenvolver competências não cognitivas no âmbito escolar, é possível verificar viés em consonância com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em *Jomtien*, alinhado com as ONGs no início do século XXI. Propondo “consertar a escola” com a necessidade de reorganizar a educação pública a partir de reformas educacionais, que ainda contam com um apoio de redes influenciando a sociedade e a comunidade educacional. Neste aspecto, Freitas é bem enfático:

[...] da reforma empresarial da educação aos refundadores do liberalismo, os “reformadores” operam em redes difusas de influência, construindo alianças mais amplas com acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações, políticos no interior de instâncias legislativas e do governo, institutos, centros e organizações sociais, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e de educação (FREITAS, 2018, p. 41).

As competências socioemocionais estão vinculadas para o desenvolvimento do humano global da necessidade em trabalhar as competências cognitivas e não cognitivas, é possível notar que esse processo vem sendo gestado durante algumas décadas, incentivado por uma conjuntura nacional e internacional do setor empresarial, visto que alguns apontamentos mencionados fundamentam-se na necessidade de controle social das políticas educacionais.¹¹⁰ Precisamos aprofundar a compreensão sobre o espaço público educacional no Brasil, pois vem sendo reconfigurado com argumentos de garantir a desigualdade educacional e a melhorar da qualidade da Educação no país como previsto na BNCC. No entanto, o que vivenciamos é uma reconfiguração de gestão da desigualdade, subordinada à gestão neoliberal do Estado capitalista, em que seus maiores interlocutores são empresários com interesse em um mercado altamente lucrativo e pensamento educacional hegemônico.

¹¹⁰MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 4.

2. (DES)ENCONTRO COM A “RAZÃO”

A construção contínua do percurso metodológico possibilita demarcar conceitos e fazer análises sobre os elementos que circundam a pesquisa, contudo, pensamos não somente como “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece¹¹¹, buscar fontes originais para compor a nossa caminhada, conceber que cada “nova experimentação” move-nos de forma diferente, permitindo a (re)elaboração para configurar novos pontos de estruturação da pesquisa.

No dicionário, quando pesquisado o significado da palavra “razão”, encontramos o seguinte conceito: “agir de modo lógico de acordo com a racionalidade”¹¹², o que proporciona ao pesquisador “regras” para estabelecer um método rígido de pesquisa. Apesar disso, a autora Débora Diniz (2013), em seu livro *Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa*, define que “escrever é arriscar-se, provocar a ordem estabelecida.”¹¹³ Durante a construção dos “caminhos” metodológicos, encontrávamos “variadas peças” que iam se encaixando. Esses novos encaixes validam que os procedimentos não são prontos, fechados e definitivos, a metodologia define-se e ganha contornos ao caminhar.¹¹⁴ Permite, ademais, explorar outros caminhos, compor outros cenários, criar outras trajetórias nos encontros das narrativas produzidas a partir de entrevistas, fundamentadas na metodologia de História Oral.

2.1 Como compor uma história

“A história oral, então, é história dos eventos, história da memória e história da interpretação dos eventos através da memória. A memória, na verdade, não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significados” (PORTELLI, 2016, p. 18).

A História Oral, como método de pesquisa, inscreve-se como uma abordagem qualitativa¹¹⁵, na qual fontes são produzidas a partir da oralidade, que conduz à produção de

¹¹¹ LARROSA, 2002, p. 21.

¹¹² Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/raz%C3%A3o>. Acesso em: 30 de nov. de 2022.

¹¹³ DINIZ, 2013, p. 64.

¹¹⁴ SILVA; GONZALES; NAKAMURA, 2021, p. 5.

¹¹⁵ O autor Garnica (2007), em seu artigo “Um ensaio sobre História Oral: considerações teórico-metodológicas e possibilidades de pesquisa em Educação Matemática”, compreende a História Oral como método de pesquisa qualitativo.

narrativas pelos depoentes da pesquisa. Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez.¹¹⁶

A metodologia de História Oral vem sendo utilizada no grupo HEMEP,¹¹⁷ priorizando-se as fontes narrativas em trabalhos cujos temas buscam por compreender as alterações e as permanências no quadro temporal e espacial no qual se movem sujeitos e grupos. Tal priorização vê, nas narrativas orais, a possibilidade de explorar diversos olhares sobre situações históricas e ampliar os significados sobre elas, de modo que seja possível compreender aspectos que, de outro modo, talvez nem fossem abarcados (CURY; SOUZA; SILVA, 2014, p. 911).

Para a construção das fontes, a História Oral prevê alguns procedimentos específicos os quais se articulam com os pressupostos teóricos e nortearam a produção das narrativas produzidas com os professores. Ao definirmos a pergunta norteadora da pesquisa: É possível o professor de Projeto de Vida, em ambiente de experiências tão diversas, inventar/criar outras escolas dentro da escola mesma? Delineamos as primeiras “regras” para compor a metodologia da investigação. Entretanto, os primeiros movimentos estavam só no início, mesmo com alguns percursos predeterminados, não garantiam o processo investigativo, ou seja, tínhamos a liberdade de produzirmos novos caminhos, caminhos outros, pois não há procedimentos prontos, fechados e definitivos: a metodologia define-se e ganha contornos ao caminhar (SILVA; GONZALES; NAKAMURA, 2020, p. 5).

Os personagens escolhidos para compor a pesquisa são orgânicos, vivos, seres humanos, pessoas com perspectivas muitas vezes diferentes. Assim, não buscamos verdades, mas recontar histórias por meio de narrativas de vidas de professores que vivenciaram a implantação da Escola da Autoria e a implementação da disciplina Projeto de Vida nessas escolas do Ensino Médio em Tempo Integral, no município de Campo Grande, na Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Propor essa problematização tem ainda como objetivo investigar os diferentes modos de produzir-se escolas por meio de narrativas do professor de Projeto de Vida. Assim sendo, nesse caso, “narrar é narrar-se, somos frutos do que vivemos e nos alimentamos dessas histórias para elaborar outras histórias” (SILVA; GONZALES; NAKAMURA, 2020, p. 14).

¹¹⁶ PORTELLI, 1997, p. 31.

¹¹⁷ [Grupo HEMEP – História da Educação Matemática em Pesquisa](http://www.hemep.org/). Disponível em < <http://www.hemep.org/>>.

A História Oral está intrínseca nesta pesquisa, garante a construção das narrativas por meio de entrevistas. As narrativas são produzidas através de entrevistas orais, entendendo a História Oral como metodologia de pesquisa, tal qual Garnica e Gomes:

[...] a História Oral é uma metodologia de pesquisa que tem a intenção de registrar perspectivas subjetivas narradas por depoentes que o pesquisador julga serem fundamentais para compreender determinado tema. Essas narrativas são criadas oralmente e registradas em momentos de entrevista (GARNICA; GOMES, 2020, p. 16).

Entendemos a potência das falas dos docentes na produção de uma história sobre essa instituição por meio das narrativas. Assim, o relato é, portanto, uma forma de compreensão e expressão da vida, em que a voz do autor está presente. Como a atividade educativa é uma ação prática que acontece em situações específicas, orientadas por certas intenções, ao que parece - como representado pelos professores que se manifestam quando falam de suas aulas - as histórias e narrativas representam uma maneira válida de compreender e expressar o ensino (BOLÍVAR, 2002, p. 46) e de despertar outras possibilidades de pensá-lo e escrevê-lo. É preciso compreender o processo educativo a partir das relações sociais e as contradições existentes na organização da escola (NASCIMENTO, 2019, p. 15).

A finalidade é exercitar a escuta por meio da oralidade dos professores, por acreditar que ela pode nos dar acesso ao interior do que sucedeu nas salas de aulas de Projeto de Vida e evidenciar as falas daqueles que vivenciaram os fatos. Para Garnica e Silva (2019), esse modo de entender o trabalho com a oralidade flerta com a definição de História Oral como um instrumento de luta política que se posiciona de maneira contrária a um pensamento dominante (GARNICA; SILVA, 2019, p. 150).

Nesse movimento de escuta, buscamos, a partir das narrativas, entender os processos de constituição da disciplina Projeto de Vida nas Escolas da Autoria e os diferentes modos de produzir-se escolas:

As narrativas são um processo incessante de construir-se frente a alguém, um equilíbrio entre aspectos internos e externos ao ser humano que nunca é completo, apenas interrompido para um registro. As narrativas que produzimos a partir de entrevistas são plurais, dispersas, inacabadas, desejantes e com potencialidades para extrapolar discursos higienizados comumente presentes nas pesquisas acadêmicas. As narrativas produzidas nos unem em comunidade, nos permitem fazer parte de algo com regras estabelecidas sobre aquilo que pode e o que não pode ser dito em uma determinada época (GARNICA; SILVA, 2019, p. 153).

Durante a construção do caminho metodológico, para compreendermos questões como as mencionadas anteriormente, foi necessário projetar recursos diversos, além das narrativas dos professores, como análise do material didático utilizado nas aulas de Projeto de Vida, documentos norteadores da implantação da Escola da Autoria, origem da Instituição de

Corresponsabilidade da Educação (ICE), possibilitando compreender como os professores vivenciam os acontecimentos no contexto escolar.

A pesquisa busca, portanto, olhar para esse movimento inconstante que é produzido na escola por intermédio da oralidade do professor, sem o intuito de fazer julgamentos, mas produzir narrativas que nos aproximam do cotidiano docente e situam-nos no contexto da Escola da Autoria. A escolha da História Oral para compor os caminhos desta pesquisa é por acreditarmos ser uma metodologia que busca “dar poder aos sem-poder”¹¹⁸

[...] à impossibilidade de constituir fontes que recriem “A” história, registrar algumas de suas várias versões, aos olhos de atores sociais que vivenciaram certos contextos e situações, considerando como elementos essenciais nesse processo as memórias desses atores — via-de-regra negligenciados pelas abordagens oficiais (GARNICA, 2007, p. 29).

Rememorando ou contando histórias de ontem e de hoje, reativamos quando requerida a memória, trazendo à superfície burburinhos de vozes muitas vezes esquecidas ou sem a oportunidade de serem representadas. A História Oral é essa metodologia primorosa voltada à produção de narrativas como fontes do conhecimento, mas, principalmente, do saber¹¹⁹, sendo que, para a autora Delgado (2010), narrativas, sujeitos, memórias, histórias e identidades são a humanidade em movimento (DELGADO, 2010, p. 44). O ato de recordar, mesmo através da indução de uma entrevista de História Oral, compõe uma sequência singular de eventos, emoções, testemunhos individuais que convergem no coletivo ao constituírem-se como narrativas:

Narrativas sob a forma de registros orais ou escritos são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, traduzir em palavras os registros da memória e da consciência da memória no tempo. São importantes como estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana e dos grandes eventos que marcaram a História da humanidade. São suportes das identidades coletivas e do reconhecimento do homem como ser no mundo (DELGADO, 2010, p. 43).

Por meio da história vivida, contada através das narrativas, podemos mobilizar memórias, ou seja, “Histórias do Tempo Presente.” As Histórias do Tempo Presente permitem ao narrador participar na produção do conhecimento, a presença de testemunhos vivos que podem vigiar e contestar o pesquisador¹²⁰, sendo assim, mais democrático, tornando o processo de criação múltipla do saber e coletiva. Os autores Garnica e Silva (2019), neste sentido, assinalam:

¹¹⁸ PORTELLI, 2010, p. 10.

¹¹⁹ DELGADO, 2010, p. 44.

¹²⁰ FERREIRA, 2018, p. 83.

[...] ao trabalhar com a oralidade, nos importam as interpretações que podemos produzir a partir do que o outro nos diz ter vivido e não a mera checagem dos acontecimentos narrados. A verdade que defendemos é a da criação, e não aquela concebida como tesouro escondido que o pesquisador tem que revelar (GARNICA; SILVA, 2019, p. 151).

Essa opção metodológica está pautada no entendimento de escola mais como um “resultado precário da montagem de dinâmicas e relações heterogêneas do que reflexo de processos infraestruturais e/ou supraestruturais de dominação e controle totais” (DUSSEL, 2018, p. 91). A História Oral apresenta-se como um processo de desestruturação do movimento estático, rígido e cânone das classes dominantes como as pesquisas “empíricas” das academias. Para os autores Galindo da Costa e Tonelo (2012), há uma crise do paradigma conhecido como científico-moderno, que parece emergir uma nova concepção entre ciência e senso comum, criticando a dominação da comunidade científica no processo de desenvolvimento do conhecimento¹²¹, contradizendo as premissas do positivismo. Sobretudo, as histórias produzidas no tempo presente, esse tipo de história trata-se do período que remonta a uma última grande ruptura; para outros, trata-se da época em que vivemos e de que temos lembranças, ou da época cujas testemunhas são vivas e podem supervisionar o historiador e colocá-lo em xeque.¹²² A História Oral é um desses procedimentos metodológicos que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas, testemunhos, versões, interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais¹²³, buscando expressar como os indivíduos vivenciam e interpretam os acontecimentos dos quais participaram, revelando eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos.¹²⁴

2.2 Caminhos da pesquisa

No site da Secretaria de Educação (SED)¹²⁵, constam 348 unidades escolares da Rede Estadual de Ensino (REE), nos 79 municípios de Mato Grosso do Sul. Em 2022, o total de unidades escolares que contaram com a oferta do Ensino em Tempo Integral das Escolas da

¹²¹ GALINDO DA COSTA; TONELO, 2012, p. 1.

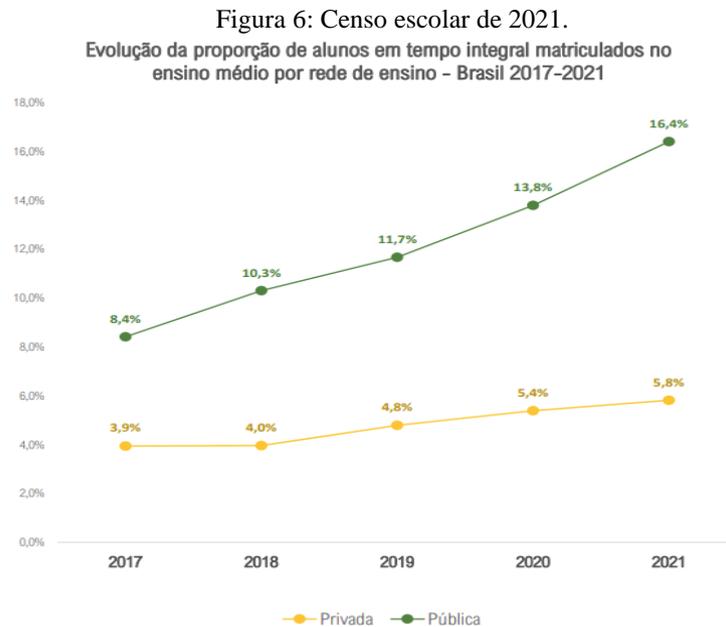
¹²² FERREIRA, 2018, p. 86.

¹²³ DELGADO, 2010, p. 15.

¹²⁴ PORTELLI, 2010, p. 31.

¹²⁵ Localizado em: Av. do Poeta Manoel de Barros s/nº - Bloco V. Parque dos Poderes - Campo Grande | MS CEP 79031-350. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/em-mais-um-ano-de-avancos-na-implementacao-programa-escola-da-autoria-chega-a-132-unidades-em-2022/>.

Autoria saltou de 97 para 132, responsáveis por atender mais de 32 mil estudantes matriculados em 54 municípios de Mato Grosso do Sul.¹²⁶ Da mesma forma, é possível observar um crescimento considerável de alunos matriculados em escolas de tempo integral, conforme dados do INEP apresentados na figura 6:



Fonte: INEP.

O autor Rosa (2021) difere Escola Integral da Escola em Tempo Integral

Enquanto uma se caracteriza por valorizar a formação humana em suas diversas dimensões, em sua totalidade, a outra, precisa reorganizar o espaço e o tempo da escola. Outro fator de observação significativo e que precisamos pontuar é que a ampliação do tempo de permanência não significa necessariamente ganho na qualidade do ensino. Porém, a tentativa de pensar e implementar um novo paradigma requer cuidados para que evitemos a reprodução em maior tempo dos vícios pedagógicos da escola, do imediatismo, das práticas descontextualizadas que estão minimamente comprometidas com a formação integral do ser humano (ROSA, 2021, p. 123).

Entretanto, a definição que o autor apresenta-nos diversas épocas históricas e ideológicas e, por esse motivo, no decorrer do tempo, assumem diversos significados para sua noção e aplicabilidade. O aumento nas matrículas dos estudantes em Escolas Integrais do Ensino Médio no Brasil pode estar vinculado ao PNE (2014-2024), especificamente a meta seis, que é oferecer *educação em tempo integral em no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos (as) da Educação Básica*. Pode estar também associado ao FUNDEB que prevê, no artigo 13º, parágrafo único “o repasse de recursos do Ministério da Educação para

¹²⁶ Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/em-mais-um-ano-de-avancos-na-implementacao-programa-escola-da-autoria-chega-a-132-unidades-em-2022/>. Acesso em: 04 de nov. de 2022.

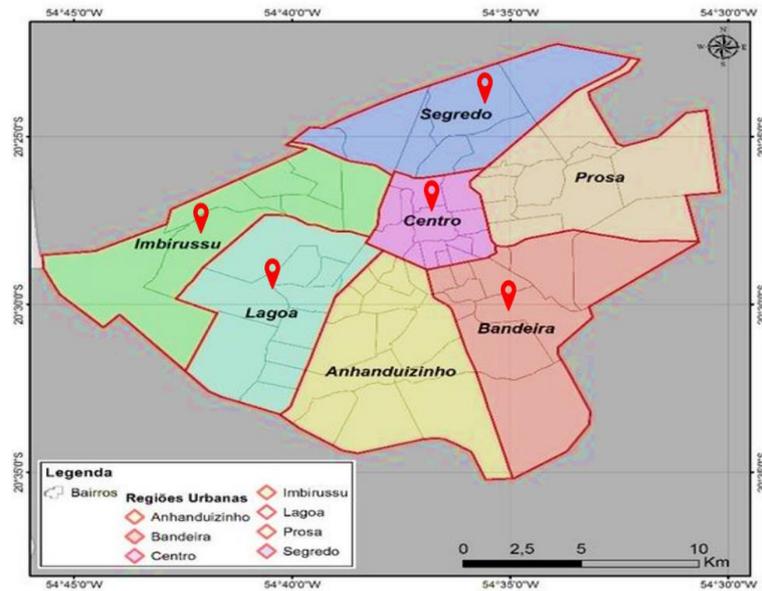
os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola” (FUNDEB, 2017). Além disso, pode estar vinculado às Portarias nº 1.145/2016 e nº 727/2017¹²⁷, que preveem a transferência de recursos para a implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, conforme mencionado anteriormente.

Algumas escolas de tempo integral optaram pela Escola da Autoria, no ano de 2017, em Mato Grosso do Sul, a implantação do programa teve início com 12 escolas, mas, no ano de 2018, foi ampliado para mais cinco escolas, e, no ano de 2019, aderiram mais oito escolas, por meio da Portaria nº 1.023/2018, totalizando 25 escolas no final de 2019. Estabelecemos alguns critérios para a escolha dos entrevistados: professores que lecionaram a disciplina Projeto de Vida no período de 2017 a 2019 e estivessem disponíveis para participar da entrevista. Circunscrevemos esse período, pois foi a partir de 2017 que ocorreu o início da parceria público-privada que visou à implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, denominada Escola da Autoria. O ano de 2019 foi o término do acordo entre os protagonistas SED/MS e ICE/PE.

Inicialmente, sete professores foram convidados a participar das entrevistas, sendo que cinco aceitaram. Os convites ocorrem por meio de um diálogo realizado com uma das pessoas responsáveis pela implantação das Escolas da Autoria no ano de 2017. Essa pessoa, primeiro, entrou em contato com os professores, os quais se propuseram a participar. Em seguida, o contato direto foi feito. Os professores estavam distribuídos em quatro regiões de Campo Grande: Segredo, Lagoa, Bandeira e Imbirussu. Destacamos com o símbolo de cor vermelha (figura 7) a localização das escolas escolhidas em cada região, contribuindo para percebermos geograficamente as posições das escolas nas regiões do município de Campo Grande.

¹²⁷ Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – SEE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/55951-politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>. Acesso em: 27 de set. de 2022.

Figura 7: Mapa das regiões do município de Campo Grande.



Fonte: Internet.¹²⁸

Após definir as escolas que seriam pesquisadas, mandamos um ofício para a Secretaria de Educação, solicitando acesso aos documentos e a permissão para o desenvolvimento da pesquisa na produção das narrativas pelos professores da disciplina Projeto de Vida das Escolas da Autoria. A próxima etapa da pesquisa foi entrar em contato com os professores, o primeiro contato aconteceu por meio do WhatsApp. O quadro (1) a seguir expõe a relação dos professores que participaram da pesquisa com suas respectivas escolas e regiões:

Quadro 1 – Relação das regiões, escolas e professores entrevistados das Escolas da Autoria do município de Campo Grande/MS.

Professor (a)	Escola Estadual	Região
Letícia Cintra P. de Oliveira	Amélio de Carvalho Baís	Imbirussu
Luclecia Silva de A. Matias	Emygdio Campo Vital	Bandeira
Luci Dalva M. de Souza	Manoel Bonifácio Nunes da Cunha	Lagoa
Thiago Froes Acosta	Prof. Severino de Queiroz	Segredo
Suzy Rannielly R. Ferro	Manoel Bonifácio Nunes da Cunha	Bandeira

Fonte: Elaborado pela autora.

Elaboramos um roteiro aberto que foi enviado antecipadamente para cada entrevistado, com questões disparadoras, para tentar escutar ao máximo o entrevistado, uma vez que entrevistas rigidamente estruturadas podem excluir elementos cuja existência ou relevância

¹²⁸ Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-da-area-de-estudo-A-Localizacao-do-municipio-de-Campo_fig1_288666980 Acesso em: 5 de jul. de 2022.

fossem desconhecidas previamente para o entrevistador e não contempladas nas questões inventariadas.¹²⁹ A entrevista é apenas uma etapa inicial do projeto a ser desenvolvido sob a perspectiva da História Oral. Para os autores Meihy e Seawright (2020), a entrevista possui degraus: “pré-entrevista, entrevista e pós- entrevista” (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 114):

- ✓ Pré-entrevista – exige negociações prévias como: acordos sobre locais de preferências, dias e horários convenientes, como condições preparatórias para a gravação (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 115).
- ✓ Entrevista – elaboração de uma pergunta de corte comum ao conjunto do entrevistado; decisão sobre a realização de outras perguntas ou a utilização de estímulos à narrativa dos entrevistados; uso de estratégias específicas para além das entrevistas convencionais, com abordagens concebidas caso a caso ou, por exemplo, com objetos biográficos (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 121).
- ✓ Os tratamentos pós-entrevistas, entre os quais se enfatiza a legitimação e a autorização para aplicação (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 114).

A pesquisa mobilizada por meio da História Oral exige planejamentos e reflexões que se iniciam na escolha do depoente. Toda a preparação para a entrevista serve de orientação ao entrevistador para o momento da gravação, quanto como disparador de memória para aquele que narra (SALANDIM; SILVA, 2019, p. 405). Os primeiros dados obtidos ou as primeiras fontes para a História Oral constituem-se na memória do entrevistado manifestada na narração. As fontes históricas orais são fontes narrativas.¹³⁰ A memória, para o autor Alexandre Portelli, é um fato histórico, uma fonte que contribui para (re)contar o presente no momento passado:

[...] quando falamos em memória, não falamos de um “espelho do passado”, mas de um fato do presente, porque o conteúdo da memória pode ser o passado, mas a atividade de recordar, a atividade de contar a história do passado é uma atividade do presente, e a relação que se coloca é uma relação entre presente e passado. [...] E a memória não é só um espelho de fatos, mas um fato histórico: a própria memória é um fato histórico em si (PORTELLI, 2010, p. 11).

Todas as entrevistas foram realizadas de forma virtual, pelo aplicativo Google Meet, visando evitar o contato físico em virtude da pandemia do Covid-19. Além da gravação realizada pelo aplicativo, para prevenir falhas que pudessem gerar danos, adotamos o gravador de voz do celular, posicionado ao lado do computador. A intenção da pesquisa foi explicada no momento do convite para participar da entrevista, ainda assim, a pesquisadora, ao ingressar na sala virtual,

¹²⁹ PORTELLI, 1997, p. 35.

¹³⁰ PORTELLI, 1997, p. 29.

fez questão de apresentar-se, novamente, e explicar que aquela conversa faria parte de uma pesquisa de mestrado, solicitando a autorização para iniciar a gravação.

A leitura do livro *Dados visuais para pesquisa qualitativa*, do autor Marcus Banks (2009), inspirou-nos na elaboração do roteiro das entrevistas. Durante as entrevistas, além da *pergunta de corte*¹³¹, foram compartilhados aos entrevistados objetos biográficos, em outras palavras, fotografias, com o objetivo de reativar a memória dos entrevistados a respeito dos ambientes questionados.

As próximas figuras retratam a apresentação na ordem em que foram demonstradas para os entrevistados:

Figura 8: Apresentação da pesquisa ao entrevistado.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática

Orientadora Dr. Carla Regina Mariano da Silva

Mestranda: Carolina Moraes Lino

ROTEIRO de entrevista com a finalidade de produção de dados para a dissertação que vem sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Professora Dr. Carla Regina Mariano da Silva, sobre a disciplina Projeto de Vida das Escolas da Autoria do município de Campo Grande/MS.

Fonte: Elaborado pela Autora.

¹³¹ O ponto de partida de acordo com escolhas temáticas realizadas no projeto. Serve, pois, como uma interposição que garante intersecções de, pelo menos, uma questão basilar do entrevistador e as preocupações narrativas do colaborador (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 121).

Figura 9: Apresentação do entrevistado.

1º BLOCO

1. Gostaria que você fizesse uma introdução falando um pouco sobre você? E sobre sua docência.

Fonte: Elaborado pela Autora.

Figura 10: A figura representa a centralidade do programa Escola da Autoria.

2º BLOCO

Como a disciplina Projeto de Vida aconteceu na sua vida?



Imagem retirada do material pedagógico do ICE

Fonte: Elaborado pela Autora.

Figura 11: Formações realizadas pelo ICE.

3º BLOCO

1. Me fale sobre as formações que foram conduzidas pelo ICE.



IMAGEM 1 – Site da SED



IMAGEM 2 – Site da SED

Fonte: Elaborado pela Autora.

Figura 12: Material do professor das aulas de Projeto de Vida.

2. Como é o currículo do Projeto de Vida? Quais atividades deveriam ser desenvolvidas?

10 MATERIAL DO EDUCADOR - AULAS DE PROJETO DE VIDA - 1º e 2º ANOS DO ENSINO MÉDIO

TEMÁTICA	AULAS	OBJETIVOS	HABILIDADES
Identidade	1. Quem sou eu?	Identificar as características da própria personalidade.	Identificar as próprias características pessoais.
	2 e 3. Espelho, espelho meu... como eu me vejo?	Identificar as características da própria personalidade.	Controlar e avaliar positivamente os conceitos acerca de si próprio.
	4 e 5. Que lugares eu ocupo?	Estabelecer relações de participação no contexto familiar e social.	Conhecer a realidade na qual está inserido.
	6. De onde eu venho?	Estabelecer relações de participação no contexto familiar e social.	Conhecer a realidade na qual está inserido.
	7. Minhas fontes de significado e sentido da vida.	Maximizar a relevância da transcendentalidade da vida humana.	Compreender o significado da vida e a importância dos sonhos.
	8. Eu e os meus talentos no palco da vida.	Integrar a própria experiência biográfica às possibilidades de auto-realização.	Reconhecer e expressar as limitações e habilidades que possui.
	9. Minhas virtudes e aquilo que não é legal, mas que eu posso melhorar.	Perceber diferentes valores intrínsecos nas pessoas e em si como parte constituinte da identidade.	Compreender e reconhecer valores como parte integrante de sua identidade.
Valores	10. Eu, meus amigos e o mundo.	Identificar as diferentes experiências em cada fase da vida que pesam na formação de vínculos de amizade.	Reconhecer o papel dos amigos na direção e sentido da vida.
	11. Relações de Comprometimento.	Identificar atos de companheirismo e seus sentidos ativos.	Reconhecer o papel dos amigos na direção e sentido da vida.

IMAGEM 1 – Arquivo pessoal.



IMAGEM 2 – Arquivo pessoal.



IMAGEM 3 - Arquivo pessoal.

Fonte: Elaborado pela Autora.

Figura 13: Práticas desenvolvidas durante as aulas de Projeto de Vida.

4º BLOCO

Fale um pouco sobre como tudo isso era colocado em prática. Na sua prática?



IMAGEM 1 - Arquivo pessoal



IMAGEM 2 – Arquivo da SED



IMAGEM 3 - Arquivo pessoal.

Fonte: Elaborado pela Autora.

Figura 14: Figura 14: Várias imagens relacionadas com o ICE.

- Para fecharmos a conversa, há alguma outra questão que eu não tenha perguntado, mas que você queira falar sobre a disciplina Projeto de Vida ou sobre o programa da Escola da Autoria?

Imagens retiradas do site da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul.

Fonte: Elaborado pela Autora.

Os entrevistados, ao visualizarem, as imagens mencionaram:

*Olha eu aqui! Me achei, me achei, estou me vendo ali.*¹³²

*Todas essas imagens conversam comigo, eu não fiz essa aula da linha, achava massa, poderia ter feito na sala, no pátio, mas preferi outras abordagens.*¹³³

*Fiquei até emocionada ao ver essas imagens, “#saudades”, talvez pelo fato de estar gestante... Eu acredito que, nesse primeiro momento, essas formações.... lembro da Romilda, toda essa galera, da crença do transformar a educação.*¹³⁴

Para alguns autores (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020; BANKS, 2009), as fotos são objetos que têm biografias, no sentido de terem se emaranhado anteriormente com a vida das pessoas, provocando recordações afetivas, estimulando a memória. Resistindo a interpretações únicas, imagens podem fazer emergir todo um leque de caminhos alternativos de questionamentos (BANKS, 2009, p. 82). A organização das entrevistas não é um desafio somente para o pesquisador, na sua elaboração e execução, visto que, nesse processo, o entrevistado também se vê desafiado,

[...] porque ele tem que organizar a narrativa, o conto, a interpretação de sua vida de uma forma nova, de uma forma mais complexa e de uma forma que alguém que não faça parte de sua comunidade possa entender (PORTELLI, 2010, p. 10).

De posse do material gravado, o primeiro movimento que realizamos foi transformar o documento oral para o texto escrito, por meio da transcrição. As transcrições foram feitas uma a uma, com a preocupação de ser fiel à fala do entrevistado, técnica que requer atenção. Foi necessário voltar às gravações várias vezes para a confirmação da fala do entrevistado, uma ação humana, demorada e cuidadosa. A próxima etapa da pesquisa foi a textualização, a qual exigiu do pesquisador um tratamento sensível, cauteloso e ético das informações, tendo como propósito organizar as transcrições de forma a tornar a leitura do texto mais fluida. Nesse tratamento da textualização, a entrevista é cronologicamente refeita, colocando-se em evidência a caracterização do entrevistado. As autoras Gonzales e Reis (2019) contribuem para essa argumentação

[...] a textualização, um primeiro exercício analítico, é o momento de construção de uma narrativa mais fluente a partir da edição da transcrição (ou da gravação), no qual há uma reorganização das ideias, filtrando-se vícios e pausas excessivos, possibilitando maior

¹³² Frase retirada do texto elaborado a partir de entrevista realizada em 07/12/2021, com a professora Luclesia Silva de Almeida Matias. Pelo aplicativo Google Meet. Durante a entrevista, a entrevistada identificou-se na imagem que estava sendo apresentada no roteiro, inclusive outros entrevistados a reconheceram.

¹³³ Frase retirada do texto elaborado a partir de entrevista realizada em 30/12/2021, com o professor Thiago Froes Acosta. Pelo aplicativo Google Meet.

¹³⁴ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 12/01/2022, com a professora Suzy Rannielly Roberto Ferro. Pelo aplicativo Google Meet.

clareza do que foi dito pelo colaborador. A textualização gera um novo documento cuja escrita sofre interferência do pesquisador (GONZALES; REIS, 2019, p. 12).

Finalizadas as textualizações das entrevistas, elas foram enviadas a cada entrevistado por meio de e-mail, uma vez que esse texto produzido deverá ser legitimado pelos professores entrevistados, que concederá ou não sua total publicação ou divulgação, dando à pesquisadora o direito de uso de cada depoimento para fins acadêmicos, a carta de cessão. Os depoentes legitimaram as textualizações, autorizando utilizá-las com seu nome verdadeiro. Os cuidados éticos perpassam também a busca pela autorização do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, seguindo os protocolos sugeridos e com as assinaturas do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE. A pesquisa foi aprovada sob o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE: 53938621.2.0000.0021.

A análise foi realizada a partir do material produzido, estruturado de modo que, seja possível olhar para as entrevistas e fabricar histórias sobre os diferentes modos de produzir-se escolas por meio das narrativas do professor de Projeto de Vida dentro do contexto da Escola da Autoria. Não tivemos o intuito de classificar ou julgar as atitudes dos professores através de suas narrativas de vida, mas entender como o processo de implementação e desenvolvimento da disciplina Projeto de Vida impactou seu cotidiano escolar.

O que caracteriza uma análise qualitativa não é o modo de produção de dados, mas a forma distinta pela qual faz determinada teoria emergir.¹³⁵ No entanto, devemos reconhecer que não há um modo único de olhar historicamente para as narrativas, o que se dá é a busca por elementos singulares que compõem a história. As narrativas analisadas revelam professores motivados no início da implantação da disciplina Projeto de Vida nas Escolas da Autoria; crenes com a proposta apresentada pelo ICE, porém, conscientes da responsabilização exaustiva ao “provocar” em seu estudante a construção do Projeto de Vida ao longo do Ensino Médio; em suas falas relataram o seu adoecimento ou vivenciaram-no em outros colegas. Falas que vão ao encontro da pesquisadora, visto que ela também foi uma professora de Projeto de Vida.

Ao acessar a memória dos professores de Projeto de Vida, “fabricamos” histórias, histórias de vida. A memória é um dispositivo responsável por compor uma história e uma subjetividade, enquanto multiplicidade em produção, que vai muito além de um identitário único, de uma verdade única, formando um emaranhado complexo, caótico, magmático, rizomático,

¹³⁵ GARNICA, 2007, p.39.

ramificando-se em distintos regimes e enunciação.¹³⁶ Em outras palavras, a memória move a experimentação, a criação e a originalidade. Ela permite aos sujeitos das narrativas revelarem diferentes discursos de um mesmo evento, suas versões têm potencialidades múltiplas, que correspondem à heterogeneidade das experiências humanas.¹³⁷

¹³⁶ HUR, 2013, p. 189.

¹³⁷ DELGADO, 2010, p. 64.

3. NARRATIVAS DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DA AUTORIA DE CAMPO GRANDE/MS

3.1 - Leticia Cintra Paula de Oliveira¹³⁸

1º BLOCO

Gostaria que você fizesse uma introdução falando um pouco sobre você? E sobre sua docência.



Vou começar me apresentando, sou a professora Letícia Cintra Paula de Oliveira. Formada em Língua Portuguesa habilitação em letras pela UFMS no campus de Aquidauana¹³⁹ desde 2005. Logo que me formei, comecei a ministrar aula na rede estadual. Estou terminando o mestrado neste ano de 2021. Estudo linguagens na UFMS. Em 2008, entrei na escola estadual de tempo integral Amélio de Carvalho Baís¹⁴⁰, escola que estou hoje. Foi a primeira escola do estado a ser período integral, a primeira experiência. Trabalho a disciplina Projeto de Vida juntamente com Língua Portuguesa desde 2018, período em que ocorria o segundo ano de implantação da Escola da Autoria nas escolas públicas aqui do estado. Em 2013 assumi o concurso na Escola Estadual José Ferreira Barbosa¹⁴¹, ficava um período nessa escola e o outro na escola Amélio, além disso lecionava na Escola Municipal Professora Eulália Neto Lessa¹⁴² no período noturno, até o ano de 2015. No ano de 2014 me desliguei do Amélio, onde trabalhei de 2008 até 2013, permanecendo

¹³⁸ Texto elaborado a partir de entrevista realizada em 05/12/2021. Pelo aplicativo Google Meet, o roteiro foi enviado por e-mail antecipadamente.

¹³⁹ Aquidauana é um município brasileiro do estado de Mato Grosso do Sul localizada na Mesorregião dos Pantanais Sul-Mato-Grossenses e a Microrregião de Aquidauana. Situada na Serra de Maracaju a 139 km de [capital](#) de Mato Grosso do Sul.

¹⁴⁰ Localizada: Av. Florestal, s/n - Coophatrabalho, Campo Grande - MS, 79115-020.

¹⁴¹ Localizada na Rua Cmte. Elias Ferreira, 55 - Vila Bordon, Campo Grande - MS, 79106-695.

¹⁴² Localizada na Rua Terlita García, 1.823 - Vila Manoel Taveira, Campo Grande - MS, 79115-500.

no Colégio Adventista Jardins dos Estados e na escola estadual José Ferreira Barbosa até final de 2016, quando retornei novamente para a escola Amélio de Carvalho Baís.

Carolina (C) – Letícia nesse período alguma experiência que te marcou e gostaria de compartilhar?

Letícia (L) – Sai de uma realidade de escola de período integral em 2013, na época estava na coordenação de área, para assumir o concurso de 20 horas em sala de aula. A diferença entre os lugares é visível, entre a Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís e a Escola Estadual José Ferreira Barbosa, onde assumi o concurso. A primeira era considerada até então escola de elite, isso parecia se confirmar quando fazíamos o acolhimento diário¹⁴³ dos alunos na entrada e na saída, e víamos os alunos chegando em carros grandes e maravilhosos. Enquanto isso, no José Ferreira, os estudantes chegavam de bicicleta, a pé, a comparação entre essas duas realidades foi o que mais me marcou durante essa minha caminhada como professora. No outro ano, em 2014, fui para uma realidade ainda mais diferente, para o Colégio Adventista no Jardim dos Estados, mas continuava trabalhando na escola José Ferreira, periferia. É bem diferente a forma como você trata, como você trabalha, como você se reconstrói como professora, porque mesmo trabalhando com Ensino Médio, nas duas unidades, não podia puxar muito na escola José Ferreira. Trabalhava no noturno também, no mesmo ano, na Escola Municipal Professora Eulália Neto Lessa e havia a questão deles trabalharem e terem essa carga a mais. Nessas comparações, vemos a diferença, por que uns conseguem e outros não? Como professora naquele ano, fiz esse retrospecto. Por que muitos conseguem ir um pouquinho mais e outros não? Tem sim a questão da vontade, tem sim a questão da sua condição familiar, vi isso bem claro nesses dois anos que trabalhei nessas três escolas em que a realidade de uma era bem diferente das outras. Não que alguns alunos meus não tenham conseguido, tenho alunos da escola José Ferreira Barbosa que fizeram faculdade em Educação Física, Fisioterapia, tem uma que fez matemática também, mas não são todos. No Colégio Adventista, revejo meus alunos hoje, todos entraram na faculdade e todos estão saindo. Foi o que mais me marcou durante essa minha caminhada, essa diferença que vivi nessas três escolas. Foi um impacto muito grande na minha docência.

¹⁴³ Trata-se daquele momento em que a equipe escolar, responsabiliza-se pelo acompanhamento da chegada dos estudantes. Uma prática muito comum proposto pelo modelo do ICE nas Escolas da Aatoria. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/> Acesso em: 16 abr. 2022.

2º BLOCO

Como a disciplina Projeto de Vida aconteceu na sua vida?



A imagem acima nos acompanha desde 2017 em todas as formações continuadas, porque é o centro da Escola da Autoria, o Projeto de Vida do aluno. Mesmo hoje sendo a vertente um pouco mais para o empreendedorismo social - devido a carga horária que se encontra na grade escolar do estado, principalmente nas escolas integrais, o Projeto de Vida continua sendo a vertente que temos seguido dentro da escola que estou. Essa figura marca muito, pois nos leva a entender e a compreender que o aluno não deixa de ser detentor somente de conhecimento, mas que temos que levar em consideração tudo o que ele traz para nós. Para que possamos construir o seu Projeto de Vida, deixamos um pouco de lado aquela questão da centralização no professor. Se o professor não consegue entender essa figura, essa imagem, não consegue se adaptar a escola de período integral da autoria. Levamos o Projeto de Vida como centro, o aluno passa a ser o centro de tudo que vai acontecer, não que o aluno tome conta de tudo, mas ele é o centro, o seu Projeto de Vida é o centro. Leva-se em consideração aquilo que o aluno deseja para a vida dele, aquilo que quer para vida. Essa figura marca, se o professor não se apropria dela, se um professor de escola de tempo integral não se apropria dessa imagem, não consegue acompanhar aquilo que a escola de período integral tem. O professor acaba ficando isolado, sem conseguir trabalhar no contexto da escola, porque todo mundo vai falar uma língua, todo mundo vai falar sobre Projeto de Vida, todo mundo vai entender o projeto de vida do aluno, se não se inserir nessa imagem, não se aprofundar nessa figura que você colocou na apresentação, não irá conseguir acompanhar, será um peixinho fora d'água, ali dentro da concepção da Escola da Autoria.

C - Como foi para você conhecer a disciplina? Ou já conhecia, tinha uma ideia de como seria?

L – Acho que ninguém em 2017 sabia como seria, foi uma surpresa para todo mundo, porque era um modelo novo, tudo novo, além daquilo que tínhamos visto. O Projeto de Vida para todos nós dentro da rede era algo novo, não tínhamos noção do que era aquilo, não tínhamos a mínima ideia do que era aquilo. O que era mais difícil nas formações continuadas era ouvir que tínhamos que trabalhar o Projeto de Vida do aluno, e eu me perguntava: mas será que eu sei o meu Projeto de Vida? Como eu vou trabalhar o Projeto de Vida do menino? Mesmo não trabalhando com o componente curricular em 2017, ficava pensando: será que eu tenho norte do meu Projeto de Vida, para ajudar o meu aluno a produzir o Projeto de Vida dele?” Acho que a minha grande preocupação era essa, tenho que conhecer o meu, entender o meu Projeto de Vida para depois auxiliar os meus alunos. Mesmo não sendo professora do componente em 2017, tínhamos que ter esse conhecimento, querendo ou não, pois fazia parte da tutoria¹⁴⁴, e a tutoria entre o Projeto de Vida do menino. Se você não conhece o Projeto de Vida do menino, como você vai ser tutor, como vai trabalhar? Foi um período de aprendizagem para todos os professores da escola e não só para os professores de Projeto de Vida. Os professores dos outros componentes também precisavam se apropriar dessa questão. Não conhecia nada, não sabia, não tinha mínima ideia do que era aquilo, mas como sou muito “fuça, fuça”, antes de toda a nossa preparação, já tinha visto na Escola da Escolha¹⁴⁵ como era e como se trabalhava. Quando chegamos na nossa primeira semana na UEMS, tinha pelo menos um norte. Quando falavam Projeto de Vida, conseguia entender o que era Projeto de Vida, conseguia dentro da minha cabeça desenhar o que era Projeto de Vida, mas antes dei uma fuçada, para entender o que era isso. Antes da semana de curso que tivemos na UEMS¹⁴⁶ em 2017, tivemos acesso a grade curricular das Escolas da Autoria. Fui pesquisar o que era Projeto de Vida, para chegar lá e entender, porque era tudo novo na grade, principalmente, o mais diferente daquilo tudo, o Projeto de Vida, então fui fuçando na Escola da Escolha e consegui entender, entender não, porque você nunca vai conseguir entender o Projeto de Vida. Na realidade, é uma construção, o tempo que você estiver ministrando é uma construção, mas pelo menos um norte ali eu tive, não ficava perdida quando eles falavam Projeto de Vida.

¹⁴⁴ Segundo ICE, tutoria é um método para realizar uma interação pedagógica em que o educador (tutor) acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo. Sendo uma das propostas da Escola da Autoria. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/documents/21013/135265/5-MP+PRATICAS+EDUCATIVAS/9b761754-438b-41b2-8745-08a86a866965>. Acesso em: 16 abr. 2022.

¹⁴⁵ A Escola da Escolha é o modelo de educação integral idealizada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/> Acesso em: 16 abr. 2022.

¹⁴⁶ UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande. Localizada: **Endereço:** Av. Dom Antônio Barbosa, 4155 - Vila Santo Amaro, Campo Grande - MS, 79115-898.

3º BLOCO

1. Me fale sobre as formações que foram conduzidas pelo ICE.



IMAGEM 1 – Site da SED



IMAGEM 2 – Site da SED

Como eu disse anteriormente, no primeiro momento em 2017, quando vimos realmente o que seria a Escola da Autoria, o que iríamos ter ali pela frente, fui pesquisar sobre o que era Projeto de -Vida, porque não queria chegar lá sem entender o conceito da disciplina que iria trabalhar, mas quando cheguei ali, a gente tem meio que um impacto. A primeira formação foi um susto, eles falam que: “você vai acompanhar o aluno na tutoria”; “você tem que conhecer o projeto de vida do aluno”; “você tem que”. Me perguntava: será que eu vou ter condições? Será que vou dar conta? Será que eu vou conseguir? Eu ficava com aquele pensamento, será que eu tenho Projeto de Vida? O interessante foi que escrevemos as cartinhas, assim como os alunos também escreveram as cartinhas, e quando tive acesso a minha cartinha, realmente muitas coisas dela aconteceram. Uma delas foi o meu mestrado, então falo assim: eu pelo menos ali consegui conduzir meu Projeto de Vida, a escola, o componente, também conseguiram me acompanhar nessa questão do meu Projeto de Vida. Mas as sensações durante cada formação eram diferentes da outra. Por mais que disséssemos que as formações eram bem parecidas, às vezes observamos as mesmas figuras das passadas, cada uma delas, dependendo do formador que vinha, tinha uma visão diferente, uma fala diferente, que levava a gente a refletir e pensar. Todas essas formações que fiz até agora de Projeto de Vida - e depois do Instituto Ayrton Senna¹⁴⁷, diálogos socioemocionais, diziam que o professor tem que estar aberto para primeiro mudar-se, primeiro transformar-se, porque se você não consegue fazer isso, não vai conseguir trabalhar Projeto de Vida de forma alguma. Então se o professor não está preparado para inserir tudo aquilo no seu

¹⁴⁷ Instituto Ayrton Senna, uma organização sem fins lucrativos que tem o objetivo de dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade, desde de 1994. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/> Acesso em: 16 abr. 2022.

cotidiano, na sua vida, não consegue transpassar tudo aquilo para os alunos. Toda vez que ia fazer essas formações, ia com esse pensamento que algo iria agregar para minha vida, que algo iria mudar dentro do meu fazer como professora, do meu fazer como Letícia, como mãe, como filha, como esposa, como estudante, como tudo, algo iria mudar. Eu tinha um pensamento: como eu vou ser professora de Projeto de Vida e não vou assimilar essas coisas para a minha vida? Como vou fazer o meu aluno de 15 anos entender isso? Essa é a minha grande luta até hoje nas formações que faço do componente, entro muito com esse pensamento, preciso primeiro assimilar isso para mim, para depois passar para o meu aluno. Essas formações foram muito importantes, primeiro para o meu crescer como professora, a visão de professora que eu tinha não é a visão de professora que eu tenho hoje. É uma visão totalmente diferente, porque deixamos de ser conteudistas, passamos a ter uma visão diferente do seu aluno. Leva-se em consideração o momento que ele está passando, o que está acontecendo, para que possamos juntos com o aluno, construir o seu Projeto de Vida. Se o professor for para essas formações com a cabeça de que ele precisa ser transformado, modificado, acho que isso é o essencial, se não formos com essa cabeça voltamos da mesma forma.

C – As formações contribuíram para melhorar a sua prática pedagógica durante a disciplina?

L - Certeza, creio que sim. Se for olhar a Leticia de 2015, 2016, com a Leticia de hoje, não vou pegar a Letícia professora de Língua Portuguesa, vou pegar a Letícia professora de Projeto de Vida, é totalmente diferente. Isso serve também para Língua Portuguesa que é a base do meu concurso, não sou concursada em Projeto de Vida, sou concursada em Língua Portuguesa e o Projeto de Vida “caiu no meu colo”, pois precisava completar a minha carga horária de Língua Portuguesa e a única forma que tinha era o Projeto de Vida, então o Projeto de Vida “caiu”, se encaixou, gostei e fiquei. As formações vieram para contribuir com o meu fazer pedagógico, meu fazer diferente na sala de aula, e meu olhar diferenciado com os meus alunos.

C – Como foi para você esse processo de acompanhamento do ICE durante os três anos de 2017 a 2019, dentro de Projeto de Vida?

L - Acho que no começo do primeiro ano fez necessário, não conhecíamos o material, não tínhamos noção de como utilizá-lo e precisávamos entender e saber se estávamos aplicando da forma correta, se era daquela forma mesmo. Foi um acompanhamento que se fez necessário no primeiro ano, já que a escola estava entrando nessa questão de Projeto de Vida e precisávamos entender se estávamos trabalhando de forma correta. No segundo ano de acompanhamento, acredito que temos mais conhecimento e controle da implantação do projeto. Alguns professores

começaram a mudar, e não foram os mesmos que continuaram ali no Projeto de Vida. Desde o primeiro ano, começamos a ter esse conhecimento sobre as questões de projeto, e eu não via a necessidade tão grande desse acompanhamento. Visto que o ICE e a Secretaria de Educação têm um mesmo padrão de acompanhamento para todas as escolas, sou contra essa questão de padrão, porque a nossa escola tem uma clientela diferente que a escola da moreninha¹⁴⁸, por exemplo, mas as perguntas que eram feitas para nós, eram as mesmas que eram feitas para escola da moreninha, muitas vezes a gente ficava parado, nos perguntando: como que iríamos responder? Porque muitas delas não se aplicavam na nossa realidade, muitas delas não tinham um encarte com a nossa realidade. É necessário esse acompanhamento, porém eles precisam levar em consideração a realidade de cada escola, não trazer as questões prontas, porque às vezes o Projeto de Vida dentro da nossa escola deslanchou melhor do que nas outras escolas. O meu grande questionamento até hoje é: o ciclo de acompanhamento que temos da Secretaria de Educação é padrão e não leva em consideração onde cada escola está, região, a forma de trabalho. O ciclo de acompanhamento¹⁴⁹ foi importante no primeiro momento, porque estávamos nos apropriando do Projeto de Vida, já no segundo ano, o que me incomodava eram essas questões prontas, não se aplicavam a nossa realidade, não faziam parte e não tínhamos nem como responder. Às vezes tínhamos que responder mesmo não tendo uma resposta, porque não era da nossa realidade, não era da nossa realidade.

¹⁴⁸ Escola Estadual Waldemir Barros da Silva. Localizada: Rua Palmacia, s/n - Moreninha I, Campo Grande - MS, 79065-140.

¹⁴⁹ O ciclo de acompanhamento era realizado por equipes da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) e do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) em 2017, nas 12 Escolas da Autoria, durante o período de três anos.

2. Como é o currículo do Projeto de Vida? Quais atividades deveriam ser desenvolvidas?

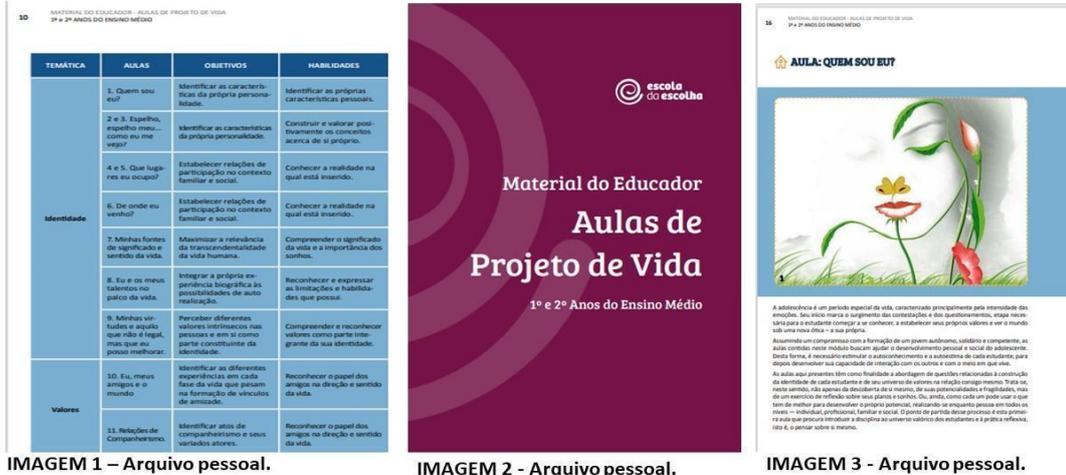


IMAGEM 1 – Arquivo pessoal.

IMAGEM 2 - Arquivo pessoal.

IMAGEM 3 - Arquivo pessoal.

Se for professor de Projeto de Vida e não conhecer essas imagens, se não conhecer esse livrinho roxo.¹⁵⁰ Comecei com o Pós-Médio, depois passamos por essa transição de todo mundo ser Projeto de Vida. Quando trabalhei no Pós-Médio, tinha o seguinte pensamento: “se eu não rever com os meus alunos tudo o que eles viram no primeiro e no segundo ano, não conseguirei trabalhar o que é proposto no Pós-Médio”, que também era uma continuação, um segmento de Projeto de Vida. Revia algumas aulas do primeiro ano e do segundo ano para depois entrar realmente naquilo que era do terceiro ano. As atividades do primeiro, eu planejava e pensava: “Letícia, você está fazendo isso? Letícia, isso aí realmente acontece? Pensa aí?” “Não vai levar lá para sua sala de aula. E se você não conseguir desenvolver na sua aula e seus alunos ficarem com cara de “Ohh” para você? Então primeiro observava se aquilo estava acontecendo comigo, se conseguia me envolver naquela proposta. Acredito que o currículo não tem nada que precise mudar, tanto é que os nossos livros¹⁵¹ hoje vieram como está posto aqui esse material para nós. A estrutura do conteúdo é: primeiro o conhecer, depois o seu planejamento e depois o que vou fazer. Acredito que teve um pouco da base desse nosso material das aulas de Projeto de Vida do ICE, dentro da construção desses livros didáticos que estão chegando para nós. Quando você acompanha, mesmo não sendo professora do primeiro ano e segundo ano, olhava o material e olho ainda hoje. Nesse material sobre os diálogos socioemocionais do Instituto Ayrton Senna, observa-se essa sequência, o aluno precisa se conhecer primeiro, de onde ele veio, quem ele é.

¹⁵⁰ Material disponibilizado em pdf pelo ICE no ano de 2017, para os profissionais que iriam lecionar a disciplina projeto de vida nas Escolas da Autoria.

¹⁵¹ Os livros que a Entrevista se refere, são os didáticos que foram disponibilizados para análise em 2021 nas escolas para serem adotados no próximo ano letivo de 2022.

Depois o aluno precisa fazer um planejamento no segundo ano e se organizar, porque ele já se conhece, e agora? Vem ao encontro com a outra parte do terceiro ano. E agora o que vou fazer? O que vai ser de mim agora, já me conheço, já fiz os meus planos, será que eles vão dar certo? Então assim, algumas atividades a gente sabe que tem “gatilhos”, e quando têm aqueles gatilhos, naqueles momentos precisa estar preparada também como pessoa, para administrar essa situação. Meu maior medo foi essa questão, por isso, muitas vezes, trabalhava com muito cuidado a retomada do primeiro e segundo anos, alguns conceitos e algumas aulas, para que esse gatilho não fosse acessado. Eu tenho um pouco de receio, “Será que vou dar conta?” “Será que vou conseguir?” Particularmente não mudaria nada, acredito que o material está na medida para trabalharmos com os três anos do Ensino Médio. As aulas vêm estruturadas, praticamente prontas, o que faço, vou adequando a minha realidade. Em alguns momentos preciso fazer essa adequação, porque algumas coisas que tem ali, muitas vezes não se encaixam na minha realidade e, muitas vezes, como já conheço os meus alunos, tenho uma visão da minha sala e observo que algumas questões não precisam ser trabalhadas. Vou tirando alguns pontos e adicionando outros que acho muito mais interessantes. Na questão de distribuição do objeto de conhecimento de estudo, a base é a mesma, até agora, dos materiais que pesquisei e encontrei, esse material da Escola da Escolha é o que mais tem a ver mesmo com o Projeto de Vida. Não sou expert nessa questão, mas pelo tempinho que a gente tem, é um dos materiais que segue uma linha em que outras editoras vêm com a mesma estrutura da Escola da Escolha: primeiro ano “eu me conheço”, segundo ano “planejamento” e terceiro ano “e agora o que eu vou fazer?” Segue a mesma linha, não tem uma mudança, pode mudar atividade, mas a base é parecida.

C – Gostaria que falasse como vivenciava a prática do material do ICE no seu dia a dia em sala de aula, como era o resultado disso na prática, e o retorno dos alunos?

L – Nós nunca temos uma prática parecida com a outra nas salas, porque primeiro temos salas diferentes e alunos diferentes, então a metodologia poderia ser a mesma, mas na hora da prática sempre acontecia algo inesperado, e turmas diferentes acabam sendo conduzidas de formas diferentes. A minha grande preocupação era como iria aplicar na prática, e me questionava: será que eu vou dar conta dessa prática? Será que os alunos irão conseguir desenvolver essa prática? Será que eles vão conseguir assimilar o que eu quero passar pra eles? Gostava muito de conversar e de levar para eles momentos de reflexões. Uma coisa que descobri e depois amei, é a questão das cartas, colocavam um pouquinho de Projeto de Vida deles, um pouquinho da história deles, conhecia o seu aluno um pouco mais. Tinha essa aproximação com seu aluno, mesmo ele não sendo o seu tutorando, conseguia conhecê-lo através das cartas. Essa

foi uma das metodologias que comecei a utilizar e deu certo, foi um norte no primeiro momento no Projeto de Vida. Com o tempo você vai quebrando os seus medos, se desafiando, quando percebi que conseguia controlar as rodas de conversas, parti para o debate, então fui me desafiando um pouco mais. Ao ter o domínio da prática, falava para mim, está na hora de me desafiar, agora vou para outra prática um pouco mais difícil. Na maioria das vezes como trabalhava com terceiros anos, essa questão do debate, da roda de conversa fluía, observei que fluía bem mais do que quando trabalhava com questão de escrever, atividades como vamos colocar dentro do coração o que você está sentindo. Um exemplo, os alunos do terceiro ano passam pelo processo de desligamento da escola, do Ensino Médio, a professora o tempo inteiro falando de vestibular, tempo todo falando de Enem, além da pressão dos pais, pressão da escola, então para eles eram muito mais difíceis esses momentos de escrita do que o momento da fala. Observei que os debates, as rodas de conversas fluíam melhor, mas sempre com perguntas geradoras, sempre com roteiro programado, íamos seguindo o roteiro. Não praticava debate dentro da aula de Língua Portuguesa, mas coloquei dentro da aula de Projeto de Vida. A minha preocupação era se a prática iria dar certo ou não, se iriam gostar ou não. Se no primeiro momento sentia que eles não iriam gostar que poderia dar um pouco de trabalho para realizá-la e não tivesse o envolvimento de todos, então deixava aquela prática e pensava em uma outra forma. Caso o aluno não quisesse falar, podia escrever e me entregar, pois iria ler da mesma forma. Tem alunos que não gostam de expor o que estão pensando, e às vezes isso dava um pouco de trabalho para mim, porque tinha turma que falava e turma que me entregava escrito. Eu tinha que fazer a leitura de quem estava ali participando da aula e quem me entregava a escrita, porque temos que levar em consideração isso dentro de Projeto de Vida, essa diferença que eles têm, é preciso escutar todos de uma forma ou de outra. Alguns não gostam de falar de expor, tem os que gostam de escrever e tem outros que não gostam nem de escrever e nem de falar, íamos arrancando as coisas assim, na conversa, no vai para lá, vem pra cá. Aos poucos vamos arrancando, tirando as coisas dessa forma. Alguns são bem mais fechados que os outros. Observei com o trabalho nos terceiros que a forma de debate, conversa e escuta, foi uma prática que rendia mais, por mais que levasse tempo. Às vezes programava minha atividade para duas aulas, mas a atividade era desenvolvida em quatro. Quando começavam a falar, não queriam mais parar, e esse era o momento da escuta. Acho que foi assim o “Boom” da minha aula. Isso foi uma coisa que aprendi, porque falo demais, então aprendi a escutar. O “Boom” da minha aula foi a escuta, o momento dessa ligação com os alunos que acontece quando levo para o início das minhas aulas uma reflexão de alguma experiência que vivenciei. Eu quebro aquele momento com eles e acabam se abrindo também. Os alunos imaginam que o professor é um super-herói que não passa

por dificuldades, que a vida dele é uma maravilha. Tem gente que acha que nós, professores de Projeto de Vida, estamos lá contando sobre a nossa vida pessoal, mas não é isso que fazemos, contamos algumas experiências que se casam com aquele momento da nossa aula, que tem a ver com a nossa aula. Eu tive uma experiência esse ano quando retornamos agora segundo semestre, contei para todos os alunos do terceiro ano um pouco da minha vida, do que estava acontecendo. Houve aquela quebra, e com o retorno das aulas, o aluno parecia assustado no começo, todo desesperado, com medo, “como vai ser agora com a pandemia? O que vai acontecer com a gente, meu deus do céu!” Foi quando dei a minha primeira aula com todos os alunos e recontei a minha história para eles, conversei e senti que teve uma quebra de barreiras, senti eles mais leves. Pensaram: todo mundo tem problemas na vida, não somos só nós. O professor, levar uma experiência sua para dentro da sala de aula, contando para os alunos antes de começar esse momento com eles, é uma forma de quebrar também a barreira com o aluno. Às vezes, queremos que o aluno exponha seus sentimentos, mas não queremos expor os nossos. O professor de Projeto de Vida é aquele professor que precisa se mostrar, precisa ser o mais transparente possível para que ele ganhe a confiança do seu aluno, caso contrário sua aula não flui, não acontece. Temos alguns professores meio frustrados, observei que a partir do momento que eu crio esse vínculo com o meu aluno, ele me conhece em alguns aspectos, e isso fortalece nossos laços, e as práticas nas aulas, as atividades, tudo aquilo que é proposto flui melhor.

C – Letícia, quando o ICE fazia o acompanhamento das aulas em 2017, 2018 e 2019, tinha que ser cumprido uma carga horária X de aulas de planejamento. Conseguia cumprir esse planejamento, como lidava com essa proposta do ICE?

L – Eu trabalhava com os terceiros anos, não tínhamos essa quantidade de aulas igual a turma do primeiro e segundo anos. Não tínhamos a primeira aula, a segunda aula, não tínhamos essa sequência de aulas para serem seguidas. Tínhamos o material específico para o terceiro ano, somente os cem primeiros dias de aulas para colocar em prática aquele material e depois disso, era todo norteado pelo professor. Aulas planejadas para duas aulas iria para quatro, dependendo da turma, pois algumas gostavam mais de falar do que outras. Quando éramos acompanhados pelo ICE, não tínhamos essa questão primeira aula, segunda aula para seguir certinho. Por exemplo, vai ter o acompanhamento, vamos supor em outubro, tenho que estar na aula número tal, no terceiro ano não tínhamos essa questão. O nosso planejamento precisava estar dentro do livro do ICE e, se estávamos seguindo, então não tinha esse problema da questão da quantidade de aulas, diferente dos professores de primeiros e segundos anos, eles tinham essa questão aí que eu acho que era um pouco mais apertada para eles.

C – Você disse que recebiam do ICE um planejamento de cem dias de aulas. Caso essa quantidade não fosse suficiente para o período do ano letivo, como você realizaria o planejamento após o término desses cem dias de aulas?

L - Quando tive acesso ao material pela primeira vez para trabalhar no Projeto de Vida e observei os cem dias de aulas, fiz um outro planejamento em cima do planejamento de ensino que mandaram do ICE, chamamos de “O mundo de possibilidades”. O material do ICE trazia duas aulas, dividia em quatro, o que era cem para mim ficou duzentos, eram muitas informações para trabalhar em duas aulas. Um exemplo bem claro, tem uma aula que vem para trabalharmos ao mesmo tempo: licenciatura, bacharel e tecnólogo. Qual é a diferença desses conceitos? É muita informação para passar ao aluno em duas aulas, acabei transformando em seis aulas. Essa semana vou trabalhar o que é bacharel, depois o conceito de licenciatura e depois de tecnólogo, aproveitava para trazer alguns cursos dentro de cada um desses conceitos e apresentava para os alunos. Muitas aulas que estavam nos cem dias eram cheias de informações para duas aulas. Praticamente tinha aula para o ano inteiro. Peguei o material do ICE, aqueles cem dias, destrinchei o material e fiz um plano de ensino da escola Amélio de Carvalho Baís, dentro de Projeto de Vida do terceiro ano. Esse é o meu norte hoje.

4º BLOCO

Fale um pouco sobre como tudo isso era colocado em prática. Na sua prática?



IMAGEM 1 - Arquivo pessoal



IMAGEM 2 – Arquivo da SED



IMAGEM 3 - Arquivo pessoal.

Algumas das práticas registradas nessas imagens foram realizadas, trabalhadas por mim com meus alunos. As atividades que marcam muito são as atividades em que você começa a conhecer os alunos. As atividades ao ar livre, deixar o aluno falar, momento em que você deixa o aluno colocar para fora aquilo que está sentindo naquele momento, vejo que é uma construção, e você pensa que estão se despedindo, “eu estou nessa reta final”, e começam a chorar. São vínculos que

foram sendo criados. Falo para os professores na sala dos professores, esse vínculo é fortalecido no Projeto de Vida nos primeiros anos e segundos anos e agora acontece o desfecho “o que vai ser de mim agora?”; “oh, vou sentir saudades”. Essas atividades fora da sala de aula em que o aluno está em grupo, quebram a formalidade da aula e passa a haver mais flexibilidade, você consegue conhecer um pouco o seu aluno. Quantas coisas descobrimos durante as aulas de Projeto de Vida? As tutorias também proporcionam descobertas, muitas vezes não imaginadas.

		<ul style="list-style-type: none"> • Para fecharmos a conversa, há alguma outra questão que eu não tenha perguntado, mas que você queira falar sobre a disciplina Projeto de Vida ou sobre o programa da Escola da Autoria?
		<p>Imagens retiradas do site da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul.</p>

A primeira imagem¹⁵² que você está me mostrando faz passar um filme na minha cabeça. No primeiro ano, em 2017, passamos uma semana na UEMS, e ficava pensando comigo: “onde eu fui me enfiar? Por que aceitei o convite para voltar à escola Amélio?” Somente professores efetivos fizeram o processo seletivo para a Escola da Autoria. Os questionamentos durante a formação na UEMS continuavam: “meu deus, será que eu fiz certo? Será que eu consigo voltar de onde eu vim?” Eram muitas informações ao mesmo tempo, então agora passou um filme na minha cabeça, mesmo. Porque fechei um ciclo com a turma de 2017, comecei com eles no primeiro ano, acompanhei até o terceiro ano em 2019. São alunos que até hoje tenho vínculos, não que os outros eu não tenha, mas foi uma turma que marcou, estou até chorando, porque acompanhei eles até o último dia na escola, na formatura e no baile. Recebi a mensagem de um avô desses alunos da turma de 2017, agradecendo, “você marcou a vida dos meus netos, obrigado”. Marca muito a nossa história, marcou muito a minha história a Escola da Autoria. A tutoria também me marcou: “será que vou dar conta?” Sou aquela pessoa mais fechada,

¹⁵² A primeira imagem que a entrevistada se refere é a imagem do auditório da UEMS durante a formação com o ICE.

reservada, sou mais de observar do que falar, e fui quebrando barreiras, quebrando conceitos que eu mesmo tenho. Para mim os anos de 2017, 2018 e 2019 foram anos em que quebrei ciclos, vícios e paradigmas de ser professora. As turmas que acompanhei de 2017 até 2019, me fizeram renascer uma professora com uma visão diferente, um olhar diferente, um olhar mais questionador em relação ao bem-estar do meu aluno “o que está acontecendo com o seu aluno?” “Por que hoje ele não está produzindo?” A Escola da Autoria em 2017 fez uma reviravolta dentro do nosso fazer como professores. Durante o planejamento da aula de Projeto de Vida, você precisa fazer reflexões sobre o seu autoconhecimento, senão durante a aula começa a chorar junto com os alunos. Primeiro faz o seu chorar na sua casa.

Essas imagens marcaram um ciclo para mim também, não somente para os alunos. Os livros do ICE¹⁵³ levo para a minha vida e às vezes faço consultas sobre as questões de tutoria. Os três anos de acompanhamento do ICE foram anos de crescimento para os professores. Qualquer projeto que entrar terá erros, todo governo que entrar terá erros, mas precisamos olhar para os pontos positivos que nos fizeram crescer como profissionais. Essa junção do ICE com a Escola da Autoria, me fez crescer como profissional. Observar que precisava ir além daquilo que se fazia, e que cada ano seria um novo desafio para nós professores. A cada ano iríamos além do que eu tinha feito no outro ano. Estamos há dez dias para finalizar o ano letivo, mas já estou aqui maquinando o que vou fazer de diferente do que fiz esse ano, pois nunca faço igual, as minhas aulas nunca são iguais, por mais que eu trabalhe há quatro ou cinco anos com terceiros anos, as minhas aulas não são as mesmas. O objeto de conhecimento é o mesmo, mas os exercícios não são os mesmos, os textos não são os mesmos. Trabalho com quatro, três turmas, trabalho o mesmo conteúdo o que é cansativo, mas consigo analisar o que não deu certo, não foi legal, consigo rever e mudar, sou o tipo de professora que não adianta fazer pastas de conteúdos para 2019, 2020, pois não ocupo seus conteúdos.

As imagens trazem nostalgia, me emocionei, pois foi um período de transformações, precisei me adequar, momento de reflexões: “será que vou dar conta?” Fico feliz por ter continuado nesse processo, foi importante para o meu crescimento profissional.

C –Então acho que posso encerrar a entrevista, muito obrigada, Letícia, pela participação e contribuição.

¹⁵³ A imagem que a entrevistada se refere são os cadernos pedagógicos disponibilizados pelo ICE durante a implementação do projeto Escolas da Autoria em 2017.

3.2 Luclesia Silva de Almeida Matias¹⁵⁴

1º BLOCO

Gostaria que você fizesse uma introdução falando um pouco sobre você? E sobre sua docência.



Sou a Luclesia Silva de Almeida Matias, sul-mato-grossense, nascida em Costa Rica¹⁵⁵, uma cidade muito bonita do interior localizada na região norte do Estado. Vim para Campo Grande com 17, quase 18 anos, mudei em janeiro e no mês de março completei 18 anos. Cresci em Costa Rica, ambiente interiorano, minha família sempre lidou com a vida na fazenda, meus pais moraram em fazenda durante muitos anos. Cresci nesse ritmo de interior, em 1998 mudei para Campo Grande, pois em Costa Rica, naquela época, era muito diferente de hoje, uma cidade que não oferecia muitos recursos, não tinha muitas possibilidades de futuro no sentido de estudos. Naquela época minha tia, irmã da minha mãe, percebendo a necessidade me trouxe para morar em Campo Grande, após terminar o Ensino Médio para continuar os meus estudos. Terminei o terceiro ano e mudei para cá. Assim que cheguei prestei vestibular para jornalismo na UFMS¹⁵⁶. Sempre gostei muito de me comunicar, estar no meio das pessoas, conversar, não tenho dificuldades para conversar. Meu pai falava que com dois aninhos aprendi a falar e dava cada resposta, ficavam impressionados. Sempre gostei dessa parte de comunicação, e de ler, minha mãe me influenciou muito na leitura lendo ou contando histórias, me inspirei na minha mãe para gostar dessa área. Prestei o vestibular em 98 e não passei, fiz uns três vestibulares para jornalismo e não passei em nenhum. Amadureci e percebi que jornalismo talvez não fosse a melhor opção. Durante um cursinho aconteceu algo interessante na aula do professor de química, ele não

¹⁵⁴ Texto elaborado a partir de entrevista realizada em 07/12/2021. Pelo aplicativo Google Meet, o roteiro foi enviado por e-mail antecipadamente.

¹⁵⁵ O município de Costa Rica, está situado no sul da região Centro-Oeste do Brasil, no Leste de Mato Grosso do Sul (Microrregião de Cassilândia), na região nordeste do Estado de Mato Grosso do Sul, divisa com os Estados de Mato Grosso e Goiás.

¹⁵⁶ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

entendia por qual motivo seu nome tinha um acento circunflexo em vez de um acento agudo, e na maior naturalidade expliquei para ele. O professor virou para mim e falou: “Nossa! Você vai prestar vestibular para qual curso?” Respondi: “Jornalismo”. Olhou nos meus olhos e disse: “não faça isso, presta vestibular para Letras, você seria uma excelente professora de Língua Portuguesa.” Fiquei pensativa com sua fala, ainda não tinha parado para pensar nisso. Outro professor também fez algum comentário nesse sentido, dando o seguinte exemplo: as pessoas pensam que só ganham muito bem quem faz direito, medicina, engenharia, odontologia, não sabem que esse professor de português ganha super bem. Fui juntando as informações e como são áreas afins, letras e jornalismo, havendo muita coisa em comum, decidi fazer letras. Prestei o vestibular e não consegui entrar na UFMS, mas passei na UNIDERP¹⁵⁷ em 2001. Desde o primeiro momento me identifiquei com o curso, fiz letras por conta desse amor pela língua, comunicação, leitura e o relacionamento interpessoal. Em 2004 me formei e casei, preparando o casamento, fazendo estágio e TCC, e sobrevivi. No ano de 2005 comecei uma especialização e dava aula em uma escola particular chamada O Quintal Metropolitano. Trabalhei três anos e meio lá, e foi uma experiência maravilhosa, uma escola bem renomada que tem uma proposta pedagógica muito séria. Apreendi com toda a equipe, em especial com a dona da escola, eu tinha um amor e um carinho muito grande pelo trabalho dela. No ano de 2006, fiz o concurso do Estado e passei, comecei a trabalhar com EJA¹⁵⁸ no noturno, experiência muito rica e gostosa, que me marcou. Estamos em 2021 e tenho alunos que até hoje recordo o nome, que encontro e falo: “você foi meu aluno na primeira turma que dei aula no Estado”. Atualmente trabalho na Escola Estadual Professor Emygdio Campos Widal¹⁵⁹, localizada no bairro Vilas Boas. Gosto demais do ambiente escolar.

Nesse período de pandemia sofri muito, uma das questões foi ter que me reinventar em tudo, e a outra foi a ausência dos estudantes. Gosto de estar em sala de aula, estar no meio dos estudantes, conversar com eles, aprender com suas expressões, coisas do mundo deles. Enfim, sofri com a tela do computador o tempo todo, sem estar com eles, e sem contar com a sala dos professores. Tenho 41 anos e sou mãe de dois meninos, um tem 13 e o outro fez oito anos na sexta-feira passada, dois garotões. Sou cristã evangélica e os meus valores e princípios cristão

¹⁵⁷ A Universidade Anhanguera - UNIDERP é uma instituição privada de ensino superior, cuja sede está localizada em Campo Grande-MS. Credenciada junto ao Ministério da Educação desde 1976, a instituição oferta cursos superiores de Bacharelado (17 opções) e Tecnólogo (1 opção). Em adição ao mencionado, a instituição oferta cursos de pós-graduação *Stricto e Lato Sensu*, cursos da modalidade EaD e cursos livres.

¹⁵⁸ A Educação para Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade presencial ou a distância em que é possível concluir os estudos tanto do ensino fundamental quanto o do médio.

¹⁵⁹ Localizada: Av. Bom Pastor, 460 - Vila Vilas Boas, Campo Grande - MS, 79051-220.

são os fundamentos de tudo o que eu sou, o meu jeito de ser, de ver a vida, de encarar as situações, os meus sentimentos, e assim começo a caminhar para o lado de Projeto de Vida.

A docência na minha vida é muito mais do que uma profissão, vejo como uma missão, como um ministério. É um propósito de Deus na minha vida. Como já falei, gosto de pessoas, o professor precisa acima de tudo gostar de pessoas. A partir do momento que eu gosto de pessoas, me relaciono com elas e tenho prazer nisso. Vou para escola sabendo que é muito mais do que trabalhar um determinado conteúdo, um determinado projeto, estou ali para as pessoas, e isso faz toda a diferença.

2º BLOCO

Como a disciplina Projeto de Vida aconteceu na sua vida?



Essa imagem faz todo o sentido, pois vimos essa imagem várias vezes com o pessoal do ICE¹⁶⁰. É a centralidade do modelo: o jovem e seu projeto de vida. Em 2016, quando a Secretaria de Educação¹⁶¹ ofereceu para a diretora da nossa escola a possibilidade dela se tornar uma unidade em tempo integral, eu já estava na Escola Estadual Professor Emygdio Campos Widal. Dois anos antes, trabalhava na Escola Estadual Dolor Ferreira de Andrade¹⁶² no bairro Maria Aparecida Pedrossian¹⁶³, onde permaneci por oito anos e meio. Chego no Emygdio em 2015, gostei muito da escola, outra realidade, é uma escola mais central, outra clientela e tive que me adaptar em

¹⁶⁰ O ICE atua com a implantação do Programa Escola da Escolha, um modelo de Educação Integral em tempo integral, em 19 Estados e 24 municípios. É uma entidade privada sem fins econômicos fundada no Recife em 2003, que visa primordialmente a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/> Acesso em 19 de Abr. 2022.

¹⁶¹ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED). Localizada: Avenida do Poeta, s/n - Parque dos Poderes, bloco 5 Campo Grande, MS SED-MS.

¹⁶² Localiza-se: Av. Orlando Darós, 143 - Parque Res. Maria Aparecida Pedrossian, Campo Grande - MS, 79044-490.

¹⁶³ O bairro Maria Aparecida Pedrossian está localizado na cidade de **Campo Grande na região Sul**.

alguns pontos. A mudança me fez bem, me tirou daquele, não vou dizer comodismo, mas de um local em que eu me sentia bem confortável, então foi um ano de muito crescimento.

Em meados de outubro de 2016, a diretora recebeu a proposta da escola se tornar em tempo integral. À medida que a Fernanda¹⁶⁴ foi apresentando o projeto, lembro como se fosse hoje. Ela terminou de falar, eu disse: “se esse projeto é desse jeito mesmo, eu queria colocar até o meu filho aqui.” Quando ela falou da disciplina de Projeto de Vida, aquilo me causou uma impressão muito boa, me tocou ali.

A primeira semana de formação¹⁶⁵ foi intensa, ocorreu na UEMS¹⁶⁶ junto com o pessoal que veio de Pernambuco. A Romilda¹⁶⁷ aquela pessoa maravilhosa, chamávamos de Romi, injetou um ânimo na gente, contando as histórias dos jovens acolhedores, e descrevendo cada uma das disciplinas da base diversificada¹⁶⁸ e de repente começou a falar de Projeto de Vida. À medida que ela foi falando, fui me identificando, achando aquilo interessante. Estava sentada no auditório com algumas colegas ao meu lado e atrás de mim estava a minha diretora¹⁶⁹, exatamente atrás de mim. Nesse momento a diretora cutucou as minhas costas e disse: “Lu, é essa a disciplina, vejo você dando aula nessa disciplina.” Quando ela falou aquilo o meu coração acelerou, porque pensei: “Ela leu o meu pensamento.” Identifiquei-me muito com tudo aquilo apresentado pela Romilda, percebi que sua fala vinha muito ao encontro do que eu penso, acredito e tento, sempre no empirismo, fazer com os meus estudantes.

Carolina (C)-Conhecia a disciplina Projeto de Vida, tinha uma ideia como seria?

Luclesia (L) – Eu entendi depois, mas para nós no primeiro momento tudo pareceu um pouco obscuro naquela primeira semana de formação na UEMS com todos os professores. Para a disciplina Projeto de Vida falaram que teria um material que nos serviria de apoio, mas não

¹⁶⁴ Fernanda Alves Bucallon Serafim diretora da EE Professor Emygdio Campos Widal.

¹⁶⁵ ¹¹A capacitação dos professores realizada no campus da Universidade Estadual de MS (UEMS), em Campo Grande, no período de 7 a 10 de fevereiro de 2017, reúne mais de 300 profissionais do Magistério e também educadores e alunos de Pernambuco, estado considerado modelo na implantação do ensino em tempo integral. Disponível em: <http://www.portaldaeducativa.ms.gov.br/educacao-inicia-formacao-de-professores-que-atuarao-nas-escolas-em-periodo-integral/> Acesso em: 19 de abr. 2022.

¹⁶⁶ Localizado em: Av Dom Antonio Barbosa (MS-080), 4.155, em frente ao Conjunto José Abrão. CEP 79115-898 Campo Grande – MS.

¹⁶⁷ Romilda J. de Santana – Supervisora e Consultora Pedagógica do ICE.

¹⁶⁸ Parte Diversificada, tendo a disciplina Projeto de Vida como a centralidade do programa, além das disciplinas eletivas, estudo orientado, pós-médio e práticas experimentais (SILVA; BRITO, 2018) Disponível em : <<https://www.seminariosregionaisnape.net.br/numero3/1comunicacao/Capitulo01/MariaGoreteSiqueiraSilvaEICom.pdf>> Acesso em: 19 de abr. 2022.

¹⁶⁹ Fernanda Alves Bucallon Serafim diretora da EE Professor Emygdio Campos Widal.

seria uma “receita de bolo”. Depois de um pequeno espaço de tempo, veio uma formação específica para os professores de Projeto de Vida. Apresentaram o material, por sinal muito bem elaborado, muito rico. Qual era a nossa função? Estudar o material, fazer uma adaptação para a nossa realidade e desenvolver em sala de aula.

3º BLOCO

1. Me fale sobre as formações que foram conduzidas pelo ICE.



IMAGEM 1 – Site da SED



IMAGEM 2 – Site da SED

Olha eu aqui! Me achei, me achei, estou me vendo ali.¹⁷⁰ Na primeira semana na UEMS, a Romilda mostrou um panorama mais geral sobre Projeto de Vida, entendi e me identifiquei, mas não sabia exatamente o que fazer. Sabe aquela coisa do passo a passo, eu não sabia, e quando ela falou que não tinha “receita de bolo”, que não tinha receita pronta, falei: “mas como faz então? Porque não tenho formação para isso.” Durante essa primeira formação¹⁷¹ específica para Projeto de Vida, foram trabalhadas algumas dinâmicas bem semelhantes ao que se faria em sala de aula com os estudantes. Nesse mesmo dia, a Romilda disponibilizou um pendrive com as aulas estruturadas de Projeto de Vida e pensei: “graças a deus, estou salva.” Quando abri aquele material e comecei a ler, era muito rico, com muitas referências bibliográficas. O material foi elaborado por uma equipe muito grande e competente. Lógico, que quando sentia necessidade de complementar o material, o fazia. Um exemplo, ao ler ali o material, se surgisse alguma ideia na minha mente que se encaixasse dentro daquela situação, eu acrescentava. Sou meio tradicional,

¹⁷⁰ A imagem que a entrevistada se refere é a imagem 1.

¹⁷¹ Referente a primeira imagem, essa formação aconteceu nos dias 15, 16 e 17 de março de 2017, com os coordenadores pedagógicos e os professores de Projeto de Vida das Escolas da Autoria. Formação de Aprofundamento em Projeto de Vida do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), foi coordenado pela Romilda J. de Santana, no Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima (Cepef), em Campo Grande. Disponível em: [Escolas da Autoria iniciam a Semana de Protagonismo – Portal do Governo de Mato Grosso do Sul \(www.ms.gov.br\)](http://www.ms.gov.br) Acesso em: 19 abr. 2022.

o material tinha uma sequência lógica e queria fazer certinho e seguir essa sequência proposta no material do ICE.

C – Quais turmas lecionava a disciplina Projeto de Vida e como eram as sequências didáticas trabalhadas em sala de aula?

L – Nunca trabalhei com o terceiro ano, esse chamávamos de Pós-Médio. Nesses três anos em que trabalhei Projeto de Vida, trabalhei só com o primeiro ano e o segundo ano. Em 2017 trabalhamos o mesmo material, as mesmas aulas tanto para o primeiro ano quanto para o segundo, uma vez que os alunos do segundo ano vieram do ensino regular não tinham tido essas aulas iniciais. No ano de 2018, aconteceu uma mudança, tive que lecionar as aulas de Projeto de Vida no segundo ano, utilizando o material disponibilizado pelo ICE, com conteúdos que foram desenvolvidos para o segundo ano do Ensino Médio. Nessa mesma época, um outro professor identificou-se com os conteúdos do primeiro ano do Ensino Médio e assumiu as turmas. Ao assumir os segundos anos, a situação mudou um pouco, ficou mais delicada, porque o conteúdo direcionado para os segundos anos é bem diferente do conteúdo direcionado para os primeiros anos.

Eu me identifiquei com o conteúdo do primeiro ano e quando você acredita na proposta, se torna um assunto que se trabalha com muita satisfação, com muita alegria. Nossas aulas eram produtivas, reflexivas, de fácil abordagem, muitas vezes os alunos se emocionavam, eu me emocionava. No começo, quando me emocionava, segurava o choro, porque achava que não era legal chorar, até que em uma das nossas formações, uma colega falou que ela chorava com os alunos se fosse necessário. A partir daquele dia eu falei: “então eu posso chorar, vou parar com esse negócio de ficar segurando o choro. Sou humana e posso chorar junto”. Pois muitos dos assuntos levavam realmente a gente a um nível de reflexão, introspecção que realmente trazia a emoção à tona várias vezes. Algumas perguntas que eram feitas mexiam com os estudantes, assim como uma música tocada, uma experiência relatada, uma imagem que a gente mostrava e fazia o aluno refletir, traziam as lágrimas. Conteúdos que realmente despertavam emoções. Por outro lado, tinham aulas que levavam a gente a mexer no vespeiro, e depois que você mexe no vespeiro, espantar os bichinhos, as vespinhas, tinha que arcar com as consequências. Eu digo isso, usando essa metáfora, pois muitas vezes depois de um determinado assunto que era discutido na aula, o aluno vinha me procurar para falar de algum fato que ocorreu lá atrás e aquela aula despertou nele a necessidade de falar algo sobre o ocorrido com ele, e isso é bem envolvente.

Vou ser bem honesta, em vários momentos não tinha maturidade de separar, de colocar um limite. Até aqui eu posso ir e daqui pra cá não, não é mais minha alçada, não é mais minha responsabilidade. Logo depois de ouvir um relato, em vários momentos eu entrava no banheiro da escola e chorava muito, muito, lavava o rosto me recompunha para voltar para a sala de aula. Mas, dependendo da situação, aquele relato ficava comigo por dias na minha cabeça, nas minhas lembranças, ocupando um lugar nas minhas emoções. Tive algumas dificuldades nesse sentido de olhar para mim mesma e falar: “Luclesia, calma, você é professora de Projeto de Vida, não é salvadora do mundo, não precisa se preocupar nessa proporção, menos.” Muitas vezes não tive essa maturidade.

Como estava falando, me identifiquei muito com o conteúdo do primeiro ano. E no primeiro ano de projeto, encerramos. Nos primeiros dias de aula os alunos escreveram cartinhas com os jovens acolhedores¹⁷² e guardamos. Guardamos também todo o material produzido ao longo do ano, durante as aulas de Projeto de Vida. Eu lia, dava devolutiva e guardava. Quando chegou no final do ano o aluno tinha uma compilação de todas as atividades realizadas. Fizemos um evento para entregar aquele material para o aluno e para ele se reencontrar com o que escreveu. Aconteceu durante uma aula muito especial que organizei, fizemos um círculo e fui devolvendo o material. Com uma música de fundo, cada um foi pegando tudo o que tinha escrito. Durante as aulas de Projeto de Vida falava para o aluno escrever no material o que iria ser produzido naquele dia, o seu nome, a data e o nome da aula. Na entrega do material o aluno teve a oportunidade de rever tudo o que tinha escrito. Durante aquele momento, eu falava para o aluno: “você vai ter um monte de emoções, de sensações, se permita sentir todas elas, pode sentir vergonha do que você escreveu, pode sentir saudades, pode sentir raiva, pode rir de você, achar engraçado, apenas se permita sentir tudo.” E fiquei observando os seus rostos, entreguei para todo mundo, gastei uns trinta minutos, foi muito lindo, fiz com cada turma e depois no final fizemos um evento para toda a escola. No evento que envolvia toda a escola, devolvemos as cartinhas que foram escritas no início do ano, eles puderam olhar e ver se tinham conseguido realizar o que estava escrito nas cartas.

¹⁷² O Acolhimento é um marco na vida dos estudantes que ingressam na escola por demonstrar, desde os primeiros dias do ano letivo, a importância de cada pessoa no processo de construção, autodesenvolvimento e da realização do seu Projeto de Vida, além de garantir a troca de experiências e integração entre todos da escola. Seu foco principal é provocar os estudantes a refletirem sobre seus sonhos, seus valores e o que pensam sobre o futuro que cada um poderá construir; por meio dele que toda a equipe escolar tem contato com os primeiros registros dos sonhos dos estudantes; Disponível em: <https://sites.google.com/site/acolhimentonaescoladaescolha/home/sobre-a-metodologia> Acesso em: 19 de jun. de 2022.

O ano de 2017 para mim foi muito bom, tirando a situações que te falei que muitas vezes não soube lidar com as minhas próprias emoções e colocar limite. No ano 2018 a diretora falou: “Luclesia, como você já teve essa primeira experiência com o Projeto de Vida e se identificou, o que acha de passar para o segundo ano e dar continuidade com as mesmas turmas.” Tive uma surpresa quando percebi que o teor do conteúdo direcionado para o segundo ano era muito diferente, sob a minha perspectiva, do primeiro ano que era muito voltado para despertar no aluno o sonho, questões de autoconhecimento, identificar suas habilidades, seus pontos positivos e negativos. Lembro que era uma dificuldade estimular essas habilidades no aluno, o aceitar a si, o conhecer-se a si mesmo, voltado para o pessoal, e esse era o conteúdo do primeiro ano. Quando vou para o segundo ano, percebo um conteúdo mais técnico, lembro que ao começava a ler, tinha muita dificuldade para entender aquele material. Tenho uma irmã formada em Administração de empresa e mostrei o material para ela, que falou: “Lu, isso é administração de empresa purinho, a gente estuda isso em administração.” Estava aí a explicação do porquê estava sendo tão difícil para mim. Tinha que ler o material uma, duas ou três vezes, falava: “meu deus, que dificuldade.”

No primeiro ano trocava figurinhas com colegas que trabalhavam o mesmo conteúdo nas outras turmas. No segundo ano do projeto fiquei sozinha, era a única professora de Projeto de Vida. O meu colega que estava no primeiro ano do Ensino Médio podia trocar figurinha comigo, porque já tinha experiência com os conteúdos, tudo que pude passar para ajudá-lo, passei. Mas eu não tinha com quem trocar as minhas experiências com o segundo ano, assumi sozinha. Fizemos um grupo de todos os professores de Projeto de Vida do Estado no WhatsApp, e lá perguntei: “pessoal, quem começou as aulas de Projeto de Vida para os segundos anos do Ensino Médio, está tendo alguma dificuldade?” Nesse dia que mandei a mensagem teve uma colega que respondeu assim, inclusive ela era de outra cidade: “eu estou tendo muita dificuldade, estou achando o material muito difícil.” Outra professora respondeu: “eu também, e estou tentando humanizar o máximo possível.” Quando ela usou esse termo humanizar, me agarrei nele: “é isso o que vou fazer, vou tirar essa característica tão técnica que está impregnada no material e tentar humanizar.” Lembrava da Romilda ter falado que não teria “receita de bolo”, mas que tinha o material que poderia ser usado, sem ficar cem por cento preso nele. E foi o que eu fiz, lia o material para ter ciência do que se tratava, lia de novo para pinçar o que eu queria e o que eu não queria e tentava humanizar o máximo possível. Mas foi se tornando muito puxado.

2. Como é o currículo do Projeto de Vida? Quais atividades deveriam ser desenvolvidas?

TEMÁTICA	AULAS	OBJETIVOS	HABILIDADES
Identidade	1. Quem sou eu?	Identificar as características da própria personalidade.	Identificar as próprias características pessoais.
	2 e 3. Espelho, espelho meu... como eu me vejo?	Identificar as características da própria personalidade.	Construir e valorar positivamente os conceitos acerca de si próprio.
	4 e 5. Que lugar é o meu?	Estabelecer relações de participação no contexto familiar e social.	Conhecer a realidade na qual está inserido.
	6. De onde eu venho?	Estabelecer relações de participação no contexto familiar e social.	Conhecer a realidade na qual está inserido.
	7. Minhas fontes de significado e sentido da vida.	Maximizar a relevância da transcendentalidade da vida humana.	Compreender o significado da vida e a importância dos sonhos.
	8. Eu e os meus talentos no palco da vida.	Integrar a própria experiência biográfica às possibilidades de auto-realização.	Reconhecer e expressar as limitações e habilidades que possui.
	9. Minhas virtudes e aquilo que não é legal, mas que eu posso melhorar.	Perceber diferentes valores intrínsecos nas pessoas e em si como parte constituinte da identidade.	Compreender e reconhecer valores como parte integrante da sua identidade.
Valores	10. Eu, meus amigos e o mundo.	Identificar as diferentes experiências em cada fase da vida que permitem a formação de vínculos de amizade.	Reconhecer o papel dos amigos na direção e sentido da vida.
	11. Relações de Comprometimento.	Identificar atos de comprometimento e seus variados atores.	Reconhecer o papel dos amigos na direção e sentido da vida.

IMAGEM 1 – Arquivo pessoal.



IMAGEM 2 - Arquivo pessoal.



IMAGEM 3 - Arquivo pessoal.

Falando sobre a experiência do segundo ano, aquilo ali para mim começou a ser pesado, porque tinha que ler muito, e isso me causava uma angústia. Houve dias em que eu falei: “não sei trabalhar isso daqui, vou pedir ajuda.” Chamei um colega que tinha duas graduações administração e psicologia para dar aula, falei: “me ajuda, porque não sei falar sobre isso daqui, por mais que eu leia e estude.” Ele foi, deu a aula para mim e me ajudou muito. Teve outra situação, onde chamei um amigo meu que tinha um projeto de vida na área do futebol, passou por muitas dificuldades e desventuras, e no final das contas conseguiu ir para os Estados Unidos fazer faculdade na área do futebol. Quando veio para Campo Grande nos visitar, pedi que fosse na escola dar uma palestra, que desse uma injeção de ânimo nos alunos para não desistirem dos seus sonhos, mas eu também precisava de uma folga, porque aquilo foi se tornando muito puxado para mim.

O professor de Projeto de Vida, não é professor somente de Projeto de Vida, na nossa época tínhamos que manter a nossa disciplina da base nacional e mais a disciplina eletiva¹⁷³. Qual é a minha disciplina? Língua Portuguesa, que por si só já tem toda uma demanda que é muito forte, é uma responsabilidade muito grande. Sabemos que professores de Língua Portuguesa e Matemática, infelizmente, são muito mais cobrados por conta das avaliações externas. Eram seis aulas semanais de Língua Portuguesa, e na nossa escola trabalhávamos com redação de uma maneira muito criteriosa, cada aluno tinha seu caderno de redação, corrigimos

¹⁷³ São disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e/ou pelos estudantes e objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum do currículo (ICE, 2015). Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Introdução às bases teóricas e 10 de 10 metodológicas do modelo Escola da Escolha. Recife: ICE, 2015.

redação por redação e devolvíamos para os estudantes. Além de dar conta da eletiva, que juntamente com o Projeto de Vida não valiam notas, ficava uma responsabilidade muito grande sobre o professor no sentido de encantar esse aluno para que gostasse, quisesse, acreditasse, para que ele se envolvesse. O que foi falado muitas vezes sobre o professor Projeto de Vida “esse professor tem que ter performance”.

O Projeto de Vida é a espinha dorsal, tudo gira em torno do Projeto de Vida. Ao mesmo tempo que ser um professor de Projeto de Vida era um presente, uma honra, um privilégio, afinal de contas o seu diretor viu em você esse perfil, também era uma responsabilidade muito grande, porque para o professor encantar o aluno, de maneira que acredite naquilo e faça tudo aquilo, é muito difícil. E quando cheguei no segundo ano, e me deparei com aquele conteúdo que eu ouvi da boca da minha irmã administradora da empresa “Lu isso aqui é administração pura” pensei: “não é pra mim, isso não é pra mim.” Mas sou aquele tipo de pessoa que se começar um projeto não consigo parar no meio do caminho, podia até chegar na minha diretora e dizer: “eu não estou aguentando mais, está pesado para mim, está difícil, faz alguma coisa, muda isso aí.” Tenho certeza que ela daria um jeito, ela é humana o suficiente para entender. Mas eu não me permiti, não achava justo com os meus alunos. Sabe aquela coisa da autocobrança, “vou terminar esse negócio” e fui.

Lembro que nas quartas-feiras era o dia todo, das nove aulas na escola integral, oito eram de projeto de vida, saía de uma turma e ia para a outra. Em uma determinada quarta-feira, no meio do caminho fiz uma oração, pedindo para Deus me renovar, me dar forças para aguentar a missão daquele dia, me emocionei, porque estava difícil. No final, posso falar com toda a tranquilidade que cem por cento dos meus alunos foram para o terceiro ano com o seu projeto de vida elaborado. Se eles irão seguir não sei, até porque o projeto de vida é flexível, pode mudar a qualquer momento, mas sabe aquele formulário¹⁷⁴ que todos os alunos tinham que terminar com metas e ações? Cem por cento terminou.

Fechamos o ano fazendo um piquenique com cada turma na praça do Peixe¹⁷⁵, que fica próxima à escola e é bem gostosa. Naquele dia comemos, nos divertimos e tiramos várias fotos,

¹⁷⁴ Para o preenchimento desse formulário citado pela entrevistada o estudante tinha que ter primeiro conhecimentos sobre o Ciclo PDCA – ferramenta de gestão muito utilizado na área de administração – este ciclo permite a construção de um método de reflexão e assimilação do conhecimento a partir de quatro fases, presentes na sigla: do inglês, **Plan, Do, Check, Act**, traduzidas em Planejar, Executar, Avaliar e Ajustar. Disponível no material do segundo ano de projeto de vida pelo ICE, página 210. Anexo. Formulário citado está no Anexo 2, disponível no material do ICE, página, 251.

¹⁷⁵ Localizada em: Av. Cel. Pôrto Carrero, 100 - Vila Vilas Boas, Campo Grande - MS, 79051-140.

mas só Deus sabe o que eu passei ao longo de todo aquele ano, isso foi em 2018. Nesse mesmo ano, cheguei na minha diretora e falei: “posso perfeitamente continuar com Projeto de Vida em 2019, mas não com o segundo ano, quero voltar para o primeiro, porque é um assunto que eu gosto, é um assunto que acredito e defendo com unhas e dentes, mas o conteúdo do segundo ano não é para mim.” Ela falou: “fica tranquila, você vai voltar para o primeiro ano.” Eu voltei para o primeiro ano em 2019, estava me sentindo bem mais aliviada, mais à vontade, mas a minha saúde não me permitiu concluir o ano, pois no final de setembro tive um problema de saúde.

Esse problema vinha sinalizando já havia algum tempo, alguns sintomas e suspeitava que seria justamente o tema de uma eletiva que realizei, burnout¹⁷⁶ que é a síndrome do esgotamento, muito comum entre professores, médicos, policiais, pastores. Vinha sentindo vários sintomas, mas achava que tinha que continuar, não tinha direito de parar, até que chegou o dia que o meu corpo ‘desenhou para mim’ e sofri um desmaio na escola. Fui levada para o hospital e direcionada a psiquiatra, relatei os sintomas, a rotina, minha vida, foi quando ela disse: “minha filha, precisa parar urgente, precisa parar urgente.” E foi assim que eu perdi o controle de tudo e não consegui mais trabalhar, fiquei dois meses de licença médica que emendou com as férias do final do ano, no total fiquei quatro meses parada. Isso foi o sinal que eu precisava para entender que o meu ciclo na escola de tempo integral terminava, precisava voltar para as minhas vinte horas do concurso. Iniciei 2020 muito feliz, somente um período dando aula, mas só durou um mês, porque veio a pandemia. Então desde 2019 parei com as aulas de Projeto de Vida.

¹⁷⁶ Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. Esta síndrome é comum em profissionais que atuam diariamente sob pressão e com responsabilidades constantes, como médicos, enfermeiros, professores, policiais, jornalistas, dentre outros. Traduzindo do inglês, "burn" quer dizer queima e "out" exterior. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>. Acesso em 02 de set. de 2022.

4º BLOCO

Fale um pouco sobre como tudo isso era colocado em prática. Na sua prática?



IMAGEM 1 - Arquivo pessoal



IMAGEM 2 – Arquivo da SED



IMAGEM 3 - Arquivo pessoal.

Essas imagens são bem legais, a terceira do barbante, fiz essa aula¹⁷⁷ e foi bem legal inclusive é aula do segundo ano. Tinha uma parte teórica e depois fomos lá para fora e os alunos adoraram. O material do ICE trazia várias dinâmicas, sempre gostei muito de trabalhar com música, porque eles amavam, cheguei até comprar uma caixinha de som para mim, falei para o meu marido: “preciso de uma caixinha de som, porque o professor de projeto de vida tem que ter a sua própria.” Ganhei uma caixinha de presente de aniversário por causa das aulas de Projeto de Vida. Tinha muita música, filmes, tanto aqueles que estavam no material do ICE, como outros. Passava o filme e sempre depois do filme tinha aquele momento da reflexão que na verdade é a parte mais rica, assistir por assistir não faz sentido, o momento pós filme que é muito rico.

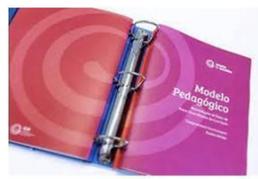
Na primeira imagem parece que estou vendo os alunos escrevendo, tínhamos várias atividades de escrita, sempre gostei muito. Uma prática que eu fazia bastante era sair da sala de aula. No Emygdio tem uma área verde bem ampla, com uma grama verdinha, tem árvores e no primeiro momento da manhã o sol é mais fresquinho. Íamos para debaixo da árvore fazer aquela roda, tinha um monte de fotos deles na roda, aquilo era gostoso demais. O simples fato de sair da sala de aula e ir para um ambiente externo é agradável.

Sempre gostei muito de trabalhar também com a questão de permitir o estudante se expressar, para mim é muito importante o que ele tem para falar, conseguimos fazer muita leitura quando o aluno está falando, se compreende muito, sai muita coisa dali, mesmo que ele não

¹⁷⁷ A atividade “Interatividade e ação” (Anexo) propõe aos estudantes a prática do jogo “Teia da interação”. Espera-se que ao realizar o jogo, os estudantes possam vivenciar o ambiente criado e observar a interação entre o resultado das ações e as metas alcançadas, estimulados pela frase: “A ação é a parte que é diferente da meta que é o todo, mas também é o mesmo que a meta, o todo. A essência é o todo e a parte”. Material disponível pelo ICE durante a formação que aconteceu nos dias 15, 16 e 17 de março de 2017, p. 156 a 158.

queira, saia muita coisa. Sempre valorizei muito o que eles tinham para falar. Lembro-me de uma atividade no segundo ano tão legal, eles tinham que montar um jogo de tabuleiro com o projeto de vida dele. Quando li a proposta da atividade, pensei: “eles não vão gostar disso aqui não”. Mas troquei uma ideia com uma colega que nem era professora de Projeto de Vida e perguntei o que ela achava e se os alunos do segundo ano iriam gostar. Ela me disse: “Lu, achei tão legal, acho que eles vão gostar sim.” Pensei: “bom, vou arriscar, vamos ver o que vai dar.” Uns realmente não gostaram, mas muitos levaram super a sério e saiu cada coisa legal, depois ficaram exibindo os seus desenhos.

Agora acho que fui falha num ponto, quando me avalio, mesmo com os primeiros anos que era o assunto que me identificava bastante, não consegui sair com o Projeto de Vida para além da sala de aula no sentido de abarcar toda a escola. As minhas aulas foram muito legais, o desenvolvimento com os alunos dentro da sala foi legal, mas eu sinto... como posso falar? Lembro que a minha coordenadora falava muito assim: “Luclesia, põe o Projeto de Vida para fora da sala de aula, faz ele aparecer dentro da escola como um todo.” Acho que não consegui fazer isso. Os alunos gostavam quando eu chegava, especialmente do primeiro ano, ficavam felizes, e perguntavam: “professora, vai ter música hoje? Professora, vamos assistir um filme? Vai ter dinâmica?” Mas sair da sala de aula e tornar o Projeto de Vida público para toda a escola, acho que não fui muito feliz nesse quesito.



- Para fecharmos a conversa, há alguma outra questão que eu não tenha perguntado, mas que você queira falar sobre a disciplina Projeto de Vida ou sobre o programa da Escola da Autoria?



Imagens retiradas do site da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul.

(Luclesia ao ver as imagens faz pausa, pois se emociona.)

Eu vou falar para você, fico com medo de até me emocionar. Quando fizemos a formação com ICE, toda a proposta, parceria, ciclo de acompanhamento, as formações de Projeto de Vida, a presença dos formadores do ICE, os jovens acolhedores de outro estado para dentro da nossa escola, tudo isso foi muito rico, além dos cadernos do ICE¹⁷⁸ bem detalhados. Foi um projeto muito bonito. Para ser sincera, acreditei muito nesse projeto.

Na nossa primeira formação o formador virou e falou bem assim: “é tanta informação que estamos trazendo para vocês, mais calma, não se desesperem, vocês não estão sozinhos, vamos estar com vocês no primeiro ano de maneira muito próxima, no segundo ano um pouquinho menos, e a Secretaria de Educação local vai estar um pouco mais no terceiro ano para que possam caminhar com as próprias pernas.” E continuou sua fala: “é tudo muito novo, se preparem, vai ser o ano mais difícil da vida de vocês.” Na hora rejeite aquela frase, não vai ser nada não, dos três anos que o ICE caminhou com a gente, o melhor de todos os anos foi o primeiro de 2017. Naquele ano fui uma das professoras da nossa escola que brigava no sentido de defender que cumprissem o que ICE falava, dizia: se está escrito assim no projeto do ICE, então temos que fazer igual, o que adianta fazermos formações com todo aquele pessoal que tem toda uma experiência, organiza o material, para ficarmos fazendo adaptações? Era eu e mais uma colega que defendíamos com afinco.

Lógico que muita coisa era difícil, mas eu defendia com afinco, porque acreditava nesse projeto. Havia um nivelamento¹⁷⁹ que deu trabalho, mas eu fazia com muita seriedade. Foi aplicada uma prova diagnóstica do IQE¹⁸⁰ e com os resultados da prova, fizemos as devolutivas para os alunos e aplicamos as atividades do nivelamento. Muito rica e organizada, sabíamos exatamente quais eram as habilidades que o aluno possuía e as habilidades que não possuía. Veio tudo descrito, tivemos formação para o nivelamento, o material pronto e organizado para ser aplicado, podíamos também produzir material para as aulas de nivelamento. Em 2019, o IDEB

¹⁷⁸ A imagem que a entrevistada se refere são os cadernos pedagógicos disponibilizados pelo ICE durante a implementação do projeto Escolas da Autoria em 2017.

¹⁷⁹ O processo do Nivelamento tinha como objetivo identificar as defasagens de conhecimento dos estudantes entre anos/séries para, posteriormente desenvolver estratégias para compreendê-las e superá-las. Essas estratégias eram pautadas a priori através da prova diagnóstica em parceria com IQE (Instituto Qualidade no Ensino). A Secretaria de Estado de Educação (SED) iniciou a “Formação de Nivelamento” a partir do dia 20 de junho de 2017 ao longo do ano com os coordenadores de área e coordenadores pedagógicos das 12 Escolas da Autoria com ensino médio em tempo integral, no auditório Pedro de Medeiros, no Centro de Convenções Arquiteto Rubens Gil de Camillo, em Campo Grande. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/coordenadores-das-escolas-da-autoria-participam-de-formacao-de-nivelamento/>. Acesso em: 25 de abr. 2022.

¹⁸⁰ O IQE - Instituto Qualidade no Ensino é uma associação civil de caráter educacional e de assistência social, sem fins econômicos, criada em 1994 e mantida com o apoio de empresas privadas e parcerias com governos. Disponível em: <https://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>. Acesso em: 25 de abr. 2022.

¹⁸¹da Escola Professor Emygdio Vital de Campo foi o número uma das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul. Não temos a menor dúvida que isso foi fruto também do nivelamento proposto pelo ICE, pois cumprimos à risca, desenvolvemos todos os materiais, toda a proposta do programa do nivelamento. Vimos esse efeito de uma maneira que é inegável o que os números mostraram.

Quando olho para a imagem da logo do ICE reconheço que essa experiência marcou a minha vida, é impossível trabalhar dentro dessa proposta e continuar sendo o mesmo profissional, mesmo mudando de rede, indo para particular ou para municipal. O professor da Escola da Autoria sob orientação e condução do ICE é diferente, a proposta foi incrível até 2019. Enquanto éramos professores exclusivos¹⁸² foi incrível também, mas depois o projeto sofreu alterações, o que acho que prejudicou bastante. Por exemplo, hoje não sei se vem ao caso citar, mas tem professores na Escola da Autoria que tem apenas uma aula por semana e trabalha em três ou quatro escolas diferentes. A proposta inicial do projeto tinha como referência a tutoria e a presença pedagógica que infelizmente se perderam. Quando o professor trabalhava o dia todo naquela Escola da Autoria, com aquele público, conseguia dar uma atenção toda especial e isso é muito importante.

A Escola da Autoria foi um projeto sensacional, inclusive essa logo veio de duas nossas alunas do Emygdio. A proposta de 2017 acabou se perdendo e, com o tempo, ganhando outras características. Particularmente, eu considero uma perda para mim, porque a proposta do ICE era incrível. Ao ver a imagem da UEMS, naquela época eu atravessei a cidade para participar dessa semana de formação. Foi uma semana louca, que uniu muito os professores do Emygdio, pois estávamos todos no mesmo barco, tínhamos que acreditar que ia acontecer. Estávamos com um pouco de medo, mas os que estavam mais animadinhos apoiavam e a nossa diretora é aquele tipo de pessoa que compra mesmo a ideia e vai para cima. Foi muito legal, puxado e cansativo, mas foi muito gostoso, importante e enriquecedor. A outra imagem são os jovens acolhedores, quando contavam suas experiências, nos sentíamos envolvidos.

Sobre os cadernos do ICE, teve muita coisa que eu não li, não era da minha área, mas tudo o que era da minha área li, reli e estudei para me sentir preparada, mas tinha colegas

181

Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 25 de abr. 2022.

¹⁸² O estado criou a Lei n. 5.006, de 30 de maio de 2017, que instituiu a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) aos professores na função da docência e na coordenação pedagógica. Disponível em: <http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9420_31_05_2017> Acesso em: 25 de abr. 2022.

disciplinados que leram tudo para se inteirar mesmo do assunto. Tenho esse material até hoje, foi muito importante, pois nos deu subsídios, um apoio muito grande, ficava dentro do nosso armário, sempre tinha um em cima da mesa da sala dos professores, qualquer dúvida, olhávamos os cadernos.

A experiência que todos tivemos com o ICE em 2017, 2018 e 2019 foi desafiadora, mexeu com a gente, sacudiu, mas valeu a pena. Nunca mais seremos os mesmos depois de passar pela experiência que passamos. O Projeto de Vida entendi como um presente para mim. Acredito que o professor não precisa necessariamente ser professor de uma disciplina chamada Projeto de Vida, pode ser professor de Projeto de Vida em qualquer disciplina, desde que o professor olhe para esse estudante, visualize nele um potencial e o ajude a ver o seu potencial, “eu posso e eu consigo”. Para falar bem a verdade chegou uma hora que eu falei: “eu já era professora de Projeto de Vida só não tinha esse nome.”

Talvez, justamente pela história que te contei, sai do interior, vim procurar estudo e trabalho e a minha vida se desenrolou aqui na capital. Eu falo: “todo mundo pode, nós não estamos fadados a uma vida por conta do lugar onde nascemos ou por conta da família na qual estamos inseridos, tudo é possível, temos só que querer.” Na minha opinião o professor é o principal influenciador, é aquela pessoa que pode despertar isso no aluno, acredito muito nisso. Sinto que uma vez que fui professor de Projeto de Vida nunca mais vou deixar de ser, nunca mais. Desde o ano passado estou sem a disciplina Projeto de Vida, mas o meu radar está sempre atento, quando percebo que um aluno está meio desacreditado, dou um jeito de ir até sua carteira e falo com ele, dou um jeito de sinalizar que eu o vejo, isso é fundamental, uma vez professor de Projeto de Vida, professor de Projeto de Vida para sempre.

C – Muito obrigada Luclesia.

L – Imagina.

3.3 Luci Dalva Maria de Souza¹⁸³

1º BLOCO

Gostaria que você fizesse uma introdução falando um pouco sobre você? E sobre sua docência.



Sou filha de nordestinos, pessoas oriundas de uma família do interior do nordeste, onde a seca castigava. A Luci não tinha contato com moradia de domicílio na área rural. No entanto, em um período da minha vida, por conta da dificuldade financeira entre outras, parei de estudar, e fiquei muitos anos fora da escola. Até que entrei em um acampamento rural e foi nesse acampamento de luta pela terra que voltei a estudar com todo o apoio das pessoas daquele local. Dispus do privilégio e da oportunidade de fazer uma faculdade pelo PRONERA¹⁸⁴, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na UFGD¹⁸⁵. Em 2006 terminei o Ensino Médio pelo ENCCEJA¹⁸⁶. No ano seguinte, em 2007, fiz o vestibular da UFGD pelo PRONERA, iniciei a faculdade em 2008, formei em 2013. No mesmo ano fiz o concurso para professores da SED¹⁸⁷, passei e assumi o concurso na Escola Estadual Padre Mario Blandino¹⁸⁸. Em 2014, assumi

¹⁸³ Texto elaborado a partir de entrevista realizada em 09/12/2021. Pelo aplicativo Google Meet, o roteiro foi enviado por e-mail antecipadamente.

¹⁸⁴ O Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política de Educação do Campo desenvolvida em áreas da Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O Pronera nasceu em 1998 a partir da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/noticias/o-que-e-o-pronera>. Acesso em: 02 de ago. de 2022.

¹⁸⁵ Universidade Federal da Grande Dourados. Localizado: Rua João Rosa Góes, nº 1761, Vila Progresso, Dourados/MS, CEP: 79825-070.

¹⁸⁶ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) - pode ser realizado para pleitear certificação no nível de conclusão do ensino fundamental e ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja>. Acesso em: 02 de ago. de 2022.

¹⁸⁷ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED). Localizada: Avenida do Poeta, s/n - Parque dos Poderes, bloco 5 Campo Grande, MS SED-MS.

¹⁸⁸ Localizado: R. Plínio Mendes dos Santos, 91 - Conj. Aero Rancho, Campo Grande - MS, 79084-090.

algumas aulas também na Escola Estadual General Malan¹⁸⁹. Atualmente estou na Escola Estadual Manoel Bonifácio¹⁹⁰, onde comecei a dar aula em 2015, nesse período já era escola em tempo integral, Ensino Médio Inovador¹⁹¹. Depois, em 2016, tivemos a proposta Educar pela Pesquisa¹⁹² e somente em 2017, iniciou-se a proposta da Escola da Autoria pelo ICE.¹⁹³ Estudei a vida inteira no Manoel Bonifácio, a minha família aqui em Campo Grande é da região da Lagoa, a sudoeste da cidade, saída para Sidrolândia, praticamente inaugurei a escola em 1977, sou a anciã da escola. Inicialmente é isso, amo o que eu faço, sou extremamente apaixonada pelo meu trabalho, sabemos de todos os percalços, todas as demandas, as questões financeiras, simplesmente apaixonada pelo que eu faço, sou mãe de jovens rapazes, vou ser avó pela primeira vez de gêmeos e estou aqui, feliz da vida com várias coisas maravilhosas acontecendo.

2º BLOCO

Como a disciplina Projeto de Vida aconteceu na sua vida?



Imagem retirada do material pedagógico do ICE

¹⁸⁹ Localizado: R. Armando de Oliveira, 595 - Amambai, Campo Grande - MS, 79008-010.

¹⁹⁰ Localizado: R. Itaóca, 196 - Jardim Tarumã, Campo Grande - MS, 79097-400.

¹⁹¹ O programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela [Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009](#), no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>. Acesso em: 09 de ago. de 2022.

¹⁹² A SED propôs, a partir de 2015, para a Rede Estadual de Ensino, a consultoria do professor doutor Pedro Demo, responsável por projetos relevantes na educação nacional, alguns dos quais em andamento atualmente em outros estados brasileiros, propondo a problematização conceitual permanente na abordagem da teoria e da prática na área da aprendizagem, a favor da educação e na busca da qualidade social (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 41).

¹⁹³ Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. É uma entidade privada sem fins econômicos fundada no Recife em 2003, que visa primordialmente a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/> Acesso em: 02 de ago. de 2022.

Eu me lembro dessa imagem, ficamos sabendo que o Manoel Bonifácio seria uma das escolas que iniciaria a implantação desse projeto aqui em Campo Grande. Recebemos por e-mail o material previamente do ICE e fizemos uma leitura prévia, foi quando tive o primeiro contato sobre Projeto de Vida, na mesma hora liguei para a Silvana, era a diretora na escola naquele momento. Falei: “Silvana, quero o Projeto de Vida, quero essa disciplina.” Respondeu: “claro, minha querida, vamos ver se mais alguém quer.” Aquela coisa bem egoísta, “eu quero essa disciplina pra mim, ela é minha”. Naquele início, como ainda não estava decidido, todos nós participamos da formação¹⁹⁴ do ICE por conta da implementação do projeto, não só os professores que estariam trabalhando com o Projeto de Vida. Durante a formação foi perguntado: “quem tem a cara de Professor do Projeto de Vida?” Lembro que fiquei eufórica, “me olha, me enxerga”, não queria dar chance para outra pessoa ser professora de Projeto de Vida, pois tínhamos pouquíssimas turmas e não sabíamos se teríamos condições de agregar mais de um professor de Projeto de Vida no início, tudo muito novo. Começou assim, depois descobri que foi o Projeto de Vida que me escolheu (nesse momento fizemos uma pausa, pois a entrevistada se emociona/chora e pede desculpas), claro que com todos os percalços, mas foi assim o início com o Projeto de Vida.

De início, consegui entender a proposta, mas apesar disso algumas coisas eram contestáveis, por exemplo, o mesmo problema que tive em 2017, tenho nos dias de hoje, mesmo não sendo mais o ICE, que é conseguir seguir o cronograma que foi colocado para nós em relação ao tempo de aplicação da atividade. Geralmente eu utilizava muito mais tempo para aplicar a atividade do que o tempo proposto no cronograma do material do ICE¹⁹⁵, não sei se funciona essa justificativa, mas vou usar, porque é ela que tenho agora. O nosso público, não gosto muito da palavra clientela, mas o nosso público de estudantes nessa escola em que trabalho, Manoel Bonifácio - trabalhei também Projeto de Vida no Mario Blandino - é muito carente, em ambas o público é muito carente, hoje estou só no Manoel Bonifácio. Os estudantes dessas escolas gostam

¹⁹⁴A capacitação dos professores realizada no campus da Universidade Estadual de MS (UEMS), em Campo Grande, no período de 7 a 10 de fevereiro de 2017, reúne mais de 300 profissionais do Magistério e também educadores e alunos de Pernambuco, estado considerado modelo na implantação do ensino em tempo integral. Disponível em: <http://www.portaldaeducativa.ms.gov.br/educacao-inicia-formacao-de-professores-que-atuarao-nas-escolas-em-periodo-integral/>. Acesso em: 02 de ago. de 2022.

¹⁹⁵ A entrevistada se refere ao material de Projeto de Vida disponibilizados pelo ICE em pdf durante a primeira formação que aconteceu nos dias 15, 16 e 17 de março de 2017, com os coordenadores pedagógicos e os professores de Projeto de Vida das Escolas da Autoria. Formação de Aprofundamento em Projeto de Vida do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), foi coordenado pela Romilda J. de Santana, no Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima (Cepef), em Campo Grande. Disponível em: [Escolas da Autoria iniciam a Semana de Protagonismo – Portal do Governo de Mato Grosso do Sul \(www.ms.gov.br\)](http://www.ms.gov.br). Acesso em: 19 abr. 2022.

de ser ouvidos, e aí o meu coração não deixava interromper a fala deles, não conseguia, nunca consegui, e por isso, eram raríssimas as atividades que consegui concluir naquele tempo determinado pelo cronograma disponibilizado pelo ICE. Ou seja, não conseguia cumprir todas aquelas atividades. Geralmente as atividades eram muito boas, mas tinham atividades com resultados ruins, eram situações esporádicas.

3º BLOCO

1. Me fale sobre as formações que foram conduzidas pelo ICE.



IMAGEM 1 – Site da SED



IMAGEM 2 – Site da SED

Sempre participei das formações, sou muito freiriana, muito sonhadora, utópica pelo sentido freiriano mesmo, não vou colocar no pejorativo, então quando chegava nas formações, muitas vezes criava uma expectativa, o que não era ruim. Tinha a expectativa que o “trem” naquele momento iria funcionar, vou conseguir organizar esse cronograma de atividades, conseguir cumprir todo ele, pois as dicas eram de ouro, mas cada realidade é muito particular. Em alguns momentos, ficava muito frustrada, porém a equipe da escola era muito boa, uma equipe muito engajada, empática, acolhedora que sempre dizia: está dando certo, não fique preocupada. Outra dificuldade era por conta do meu analfabetismo tecnológico e digital, isso sempre foi muito cobrado da gente, que as evidências fossem registradas, tínhamos essa dificuldade. Tudo era registrado por exemplo no meu caderno de planejamento, a dificuldade era internalizar depois essas atividades. No entanto, amava participar das formações, levavam muitas ideias bacanas e articulavam com a nossa realidade ou adaptávamos. As formações foram acontecendo, e mesmo indo em formações com o mesmo sentido da primeira, sempre tinham coisas novas, era uma troca muito bacana. O ICE fazia acompanhamento nas escolas, para verificar o cumprimento do cronograma das atividades das aulas de Projeto de Vida. Comecei a montar estratégias, a fazer adaptações em diversas atividades, juntando essa atividade com aquela outra, “eu vou conseguir

é possível” cumprir o cronograma, para que pudesse se aproximar minimamente das habilidades que estavam sendo propostas.

2. Como é o currículo do Projeto de Vida? Quais atividades deveriam ser desenvolvidas?

10 MATERIAL DO EDUCADOR - AULAS DE PROJETO DE VIDA
3ª e 2ª ANOS DO ENSINO MÉDIO

TEMÁTICA	AULAS	OBJETIVOS	HABILIDADES
Identidade	1. Quem sou eu?	Identificar as características da própria personalidade.	Identificar as próprias características pessoais.
	2 e 3. Espelho, espelho meu... como eu me vejo?	Identificar as características da própria personalidade.	Construir e valorizar positivamente os conceitos acerca de si próprio.
	4 e 5. Que lugar eu ocupo?	Estabelecer relações de participação no contexto familiar e social.	Conhecer a realidade na qual está inserido.
	6. De onde eu venho?	Estabelecer relações de participação no contexto familiar e social.	Conhecer a realidade na qual está inserido.
	7. Muitas fontes de significado e sentido da vida.	Maximizar a relevância da transcendentalidade da vida humana.	Compreender o significado da vida e a importância dos sonhos.
	8. Eu e os meus talentos no palco da vida.	Integrar a própria experiência biográfica às possibilidades de auto-realização.	Reconhecer e expressar as limitações e habilidades que possui.
	9. Muitas vozes e aquilo que não é legal, mas que eu posso melhorar.	Perceber diferentes valores intrínsecos nas pessoas e em si como parte constituinte da identidade.	Compreender e reconhecer valores como parte integrante da sua identidade.
Valores	10. Eu, meus amigos e o mundo.	Identificar as diferentes experiências em cada fase da vida que pesam na formação de vínculos de amizade.	Reconhecer o papel dos amigos na direção e sentido da vida.
	11. Relações de Comprometimento.	Identificar atos de comprometimento e seus resultados anteriores.	Reconhecer o papel dos amigos na direção e sentido da vida.

IMAGEM 1 – Arquivo pessoal.



IMAGEM 2 - Arquivo pessoal.



IMAGEM 3 - Arquivo pessoal.

Essas imagens fazem muito sentido para mim, a atividade “Quem sou eu?”, é a primeira que temos contato no material. Essa atividade era sempre utilizada como exemplo quando o pessoal do ICE vinha me cobrar o cronograma das atividades, sempre muito respeitosos comigo, porém algumas vezes mais incisivos, e nesses casos, a minha coordenadora foi extremamente defensora. Questionava: “já fizeram essa atividade? Onde fizeram, conseguiram realizar em dez minutos, como solicitado na proposta da atividade? Porque todos os estudantes precisam falar o nome e o sonho e as nossas salas são lotadas, não dá para fazer no tempo estipulado.” Outro argumento que usava sobre o tempo de desenvolvimento da atividade, foi durante um sábado letivo em que reunimos, administrativos e professores, e apliquei a mesma atividade, mesmo todos se conhecendo levamos “um horror” para finalizarmos, deixei rolar, foi muito bacana, mas demoramos mais de uma hora para conseguirmos finalizar. O tempo estipulado no planejamento da atividade não era suficiente como previsto.

Muitas das atividades me levavam a refletir bastante sobre “Quem sou eu?”, e não só quem sou, mas sobre quem sou e qual a minha finalidade? Quando estávamos fazendo as atividades, principalmente no primeiro ano do Ensino Médio, ficava muito feliz ao ver meus alunos sonhando alto. Muitos eram os sonhos, em umas das aulas um jovem falou o seu nome e o sonho, o sonho dele era poder ter três refeições por dia (a entrevistada faz uma pausa por se emocionar), nesse momento fiquei pensando no meu papel como pessoa que está ali para trocar experiências, trocar saberes, porque nunca me vi como uma pessoa que está apenas trazendo

conhecimento, como se a cabeça dos estudantes fossem gavetinhas para que esses conhecimentos fossem colocados. Quais seriam as minhas responsabilidades, quais seriam as palavras para participar da promoção na vida desse jovem? Que ele possa não só ter três refeições ao dia, mas que possa conseguir muitas outras coisas das quais ele nem ousa sonhar (sua voz traz momentos de emoções muito forte). É pequeno sonhar com três refeições ao dia? Não é. Nesse dia os estudantes sonhavam em ser piloto de avião, viajar de navio, ser médico, eu estava feliz, e de repente vem esse menino e joga essa realidade tão dura na minha cara, nas nossas caras, qual é o meu papel? Qual é a parte da troca que vai ficar para esse menino depois desse momento?

Muitas vezes temos a vontade de “torcer os pescocinhos” dos queridos alunos, porque temos que correr atrás para pegar atividade, cobrar atividade, “vem cá meu anjo vamos conversar, vem cá benção.” Mas a adulta da história sou eu, mesmo que essas conversas, esses diálogos não fazem sentido nesse momento, lá na frente vai fazer sentido. Assim como, alguém teve paciência comigo no passado, e fez sentido, vai fazer sentido para eles em algum momento, e preciso fazer sentido para mim também, contribuir para que eles conquistem o que almejam.

Carolina (C) – Luci, trabalhou com quais anos do Ensino Médio?

Luci (L) – Sempre trabalhei com os primeiros e segundos anos, esse ano letivo peguei os terceiros anos, mas as minhas experiências eram só com os primeiros e segundos anos.

C – Como era o conteúdo do material a ser trabalhado no primeiro e no segundo anos do Ensino Médio, sentiu alguma diferença?

L - Senti diferença no material de um ano para o outro e no interesse dos alunos também. O primeiro material são atividades com dinâmicas, rodas de conversas, mais lúdicas, eles acabam tendo mais interesse em participar e colocar no papel. Com os perrengues dos dois últimos anos¹⁹⁶, tenho trabalhado muito com o material do primeiro ano, principalmente a relação das competências socioemocionais. Essas competências estão bem explícitas no material do ICE, mas não deixei de trabalhar o material do Instituto Ayrton Senna¹⁹⁷ no material do ICE.

Nesses dois últimos anos tenho fugindo muito do protocolo, tenho trabalhado muito as competências socioemocionais, inclusive fazendo ações em todas as turmas, mas cada turma

¹⁹⁶ Ela está se referindo aos anos de 2020 e 2021, período no qual as aulas presenciais foram suspensas em virtude da pandemia.

¹⁹⁷ O Instituto Ayrton Senna, uma organização sem fins lucrativos desde 1994 que tem o objetivo de dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>. Acesso em: 03 de ago. de 2022.

fazendo uma coisa diferente. Por exemplo, no terceiro ano trabalhamos no mês de agosto, o *Agosto Lilás*, fizemos várias atividades, entre palestras, folder de conscientização sobre a violência doméstica, relacionamento abusivo, rodas de conversas, levando essas conversas para casa e em determinados momentos a devolutiva dessas conversas com os seus familiares. Em todas as turmas, as quais trabalho, vou elencando as diversas competências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna, mas como falei elas não deixam de estarem inseridas no material do ICE, mesmo não estando exatamente com essa mesma nomenclatura. No último ano de acompanhamento do ICE, o Instituto Ayrton Senna entrou em ação, tivemos formação do material do Instituto, então ficamos trabalhando de maneira concomitante. O ICE fez o acompanhamento até o ano de 2019.

4º BLOCO

Fale um pouco sobre como tudo isso era colocado em prática. Na sua prática?



IMAGEM 1 - Arquivo pessoal



IMAGEM 2 – Arquivo da SED



IMAGEM 3 - Arquivo pessoal.

Sempre procurei fazer o máximo possível das dinâmicas recomendadas nas atividades do material do ICE. Em algumas circunstâncias isso não acontecia, de maneira remota, por exemplo, pouquíssimos estudantes entravam no *Google Meet* para participar, inclusive por falta de acesso a um aparelho específico, além de outros motivos, como desânimo por estar em casa. Até nós que somos adultos da história precisamos nos policiar bastante para podermos cumprir a nossa carga horária, imagina eles que estavam nesse processo formativo. Essas imagens fazem muito sentido para mim, a dinâmica da teia¹⁹⁸ é muito interessante, ajuda muito na cooperação entre eles, na proposta, não podem errar, pois se um errar todos são atingidos, durante a aula dou uma pressãozinha para ver como irão se comportar.

¹⁹⁸ Referente a imagem três.

As aulas sempre foram muito produtivas, quando não conseguia finalizar dentro do tempo estipulado, os estudantes pediam para pegarmos a aula do próximo professor, falavam: não professora, vamos terminar. Isso acontecia muito nas atividades em que eram provocados a falar, sobre suas impressões, o que sentiram no desenvolvimento da atividade. Todos querem falar, e se você não permite, falam: “você prefere fulano, eu quero falar também professora, não é justo comigo.”

C - Como eram realizados os planejamentos das aulas de Projeto de Vida?

L – A coordenação de área acompanhava, mas antes de ter a coordenação de área era o coordenador pedagógico escolar. Éramos muito cobrados, acompanhavam muito de perto o fazer cotidiano, não como um policiamento, para auxiliar mesmo. Em alguns momentos pedia permissão para a turma, caso fosse necessário alguém de fora participar da aula, pois tínhamos um combinado, “o que acontece em Vegas fica em Vegas”, sabemos que nem sempre ficava, mas tínhamos esse combinado, então quando eu trazia alguém de fora, pedia essa autorização aos estudantes. Muitas vezes iriam falar coisas pessoais sobre sentimentos, pode não ser nada em um primeiro momento para nós, mas para eles tem um peso, uma importância muito grande. Quando autorizaram, chamava algum professor ou a coordenação para participar, então tínhamos alguém a mais participando, pessoas para dizer se realmente aquela atividade tinha sido produtiva ou não: “o que acha de fazer dessa maneira?” Porque, eu não conseguia ter esse controle do limite do tempo para desenvolver a atividade, algumas vezes não conseguia articular para que desse certo, às vezes dava certo, mas a maioria não, principalmente quando os estudantes tinham que falar. A coordenação acompanhava muito de perto, tinha um determinado controle, também entendia e respeitava o meu trabalho, sabiam que não dava, pela nossa realidade, simplesmente dizer: “não, corta, porque nós vamos ser cobrados.” O ICE vinha para cobrar as aulas dadas conforme o cronograma, eram bem taxativos, sempre muito respeitosos, mas bem taxativos, a direção inclusive acompanhava. Porém tinha todas essas argumentações e a defesa da coordenação e direção, mas o ICE cobrava. O planejamento era feito em dois momentos, um com as datas conforme o cronograma deles, eu colocava as datas e o tempo das atividades, pensava se iria conseguir realizar as atividades conforme o cronograma, atividades adaptadas também eram inseridas. Depois entregava um outro planejamento, com outro cronograma, referente a minha realidade, expectativa e realidade. Muitas vezes dava uma diferença grande entre a expectativa e a realidade. Quando o pessoal do ICE chegava na escola e conversavam com os estudantes, sabemos que não controlamos a boca de jovens, não quero ser hipócrita ao ponto de dizer que não daria para fazer isso, de alguma maneira sim, mas a questão é que o ICE conversava

avulso com eles, pois ficava o dia inteiro na escola, conversavam com os jovens no pátio, no horário do almoço. Nesse período tínhamos muito mais tempo para atender os jovens, hoje sinto falta disso, dessa prática da convivência, para a tutoria¹⁹⁹ esses momentos em que almoçávamos todos juntos, tínhamos a possibilidade de estarmos mais próximos da vida do estudante de fato, hoje não temos mais condição de fazer dessa forma, infelizmente. Quando o ICE conversava com os estudantes, eu ficava muito feliz, pois me saía muito bem, se o ICE fosse me questionar com certeza iria colocar os meus argumentos e a melhor defesa sempre tive nas falas dos estudantes. Quando questionados sobre as aulas de Projeto de Vida, sobre a professora de Projeto de Vida, sempre tive o privilégio de ser bem quista.

Sou professora de sociologia, e mesmo aquele estudante que não gostava muito de sociologia, porque o primeiro contato do pessoal do primeiro ano tem muito receio por ser uma disciplina nova, sociologia e filosofia causam um certo estranhamento, depois passam a gostar, óbvio, que fique registrado nos anais da pesquisa, falavam: “professora não estou conseguindo entender sociologia, mas eu gosto da senhora.” Os estudantes sempre me defenderam muito, a relação com eles era muito boa, inclusive hoje recebi uma mensagem de uma ex-aluna dizendo que passou no vestibular da UCDB²⁰⁰, e teria bolsa de 50%, que eu fazia parte daquela conquista, fazia parte da vida dela e acreditei nela. Sou muito chorona. Estava muito feliz, ligava para ela e não me atendia, fazia chamada de vídeo e não me atendia, mandei mensagem pedindo para me atender, respondeu: “não professora, eu não aguento, vou chorar, você vai me fazer chorar.” “Atende, vamos chorar juntas”. Atendeu e foi um *chororô* danado. Postei no meu status e uma pessoa no particular respondeu: “ahh, mas é Universidade Particular né”, dando a entender em tom de ironia que em universidade particular qualquer uma passa. Pensei: sou a segunda pessoa da minha família que teve acesso a universidade, não importa se é pública ou particular. A importância social, aliás não somente social, a relevância para a família, para a sociedade como um todo.

Fiquei lisonjeada com a fala da estudante, não acho que fiz alguma coisa realmente, não tenho esse ego inflado achando que fiz muita coisa, mas foi muito gratificante. E tão feliz pelo

¹⁹⁹ Método realizada no modelo das Escolas da Escolha pelo ICE, inserida na proposta da Escola da Autoria. Tutoria é um método para realizar uma interação pedagógica em que o educador (tutor) acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo (ICE, 2015). Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo Escola da Escolha. Recife: ICE, 2015.

²⁰⁰ Universidade Católica Dom Bosco é uma instituição de ensino superior com sede na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

olhar que ela tem comigo, dizendo que vai me levar para vida independente de qualquer coisa, dos rumos que as nossas vidas levarem, sempre serei sua tutora, embora não seja a tutora dela hoje (pausa, pois a entrevistada se emociona novamente – chora).



- Para fecharmos a conversa, há alguma outra questão que eu não tenha perguntado, mas que você queira falar sobre a disciplina Projeto de Vida ou sobre o programa da Escola da Autoria?

Imagens retiradas do site da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul.

Quando fomos trabalhar na Escola da Autoria, acredito que passamos por um crivo, pois naquele momento foi cobrado de uma maneira mais enfática que o professor da Escola da Autoria tivesse o perfil da escola. É claro que tem algumas coisas que vamos aprendendo e aprimorando. A imagem do material do ICE é muito emblemática neste sentido, porque mostra o quanto era importante se apropriar do seu conteúdo. A formação é para o resto da vida, principalmente na nossa profissão. Tem uma coisa que para mim é maior, são os valores que carregamos, visto que para se envolver nessa proposta da Escola da Autoria é preciso estar aberto, e me coloco nessa situação também, se não estivermos abertos para essa ou qualquer outra que venha a ser apresentado não iremos conseguir trabalhar com os jovens.

Tem vários professores que não tem perfil, sem julgamentos, precisam trabalhar, eu preciso, mas são professores que trabalham em três ou quatro escolas diferentes, porém para trabalhar nessa proposta de escola precisa ter o perfil, precisam ser valorizados e ter as condições adequadas para trabalhar dentro da proposta da Escola da Autoria. No entanto, temos muitos professores em todo o Estado, em várias escolas estaduais, que são excelentes profissionais na parte acadêmica, ninguém pode negar isso, mas estão frustrados, não é para menos. Exemplo disso são também os professores convocados, são frustrados com a questão salarial, precisam atender várias escolas, e daí não conseguem pagar o seu aluguel. Trabalhamos por amor, é claro,

entretanto se você for pagar o aluguel com um abraço será despejado. Não dão condições para o professor trabalhar e ainda querem que a pessoa esteja feliz da vida.

Hoje temos professores que não tem perfil para ser professor de Projeto de Vida, não tem cabeça para ficar nessa posição, já trabalhou em várias escolas. Além das formações que demandam tempo, já que a parte burocrática é mais morosa que a prática. Sabemos que o cotidiano é um desafio, vamos aprendendo com as dificuldades, mas como iremos cobrar desse professor? Sou apaixonada pelo que eu faço, mas passei por algumas fases em que eu queria chutar o balde. Quando alguma coisa não está dando muito certo ou está indo para um rumo que não estou gostando, dá uma frustração e busco nas competências socioemocionais, a resiliência, mas temos o direito de chutar o pau da barraca ou o balde de vez em quando.

Os estudantes não têm nada a ver com todo esse problema que vem se desenrolando nos outros setores há anos. Embora eu amo o que faço, ao longo dos anos passei por várias fases como professora. Já fui a professora que gritava, senão conseguisse atenção dos estudantes, simplesmente saia da sala, me silenciava diante os estudantes até ficarem quietos, fiz cada coisa, não tem noção, que ninguém nos ouça, mas até subir na mesa. Eram estratégias para chamar atenção para ficarem quietos. “Essa professora é doida”, fiz paródia, e não ligava de ser chamada de doida, porque não era mentira.

Fazemos de tudo para ver se vai dar certo, amamos o que fazemos e acreditamos que é possível. Não podemos deixar de acreditar que é possível. Durante a faculdade estudávamos materiais que falavam sobre desmotivação dos docentes em relação aos estudantes e estes em relação aos professores, sentido que os estudantes são vistos como mais um número e nós também, e como o desânimo vai tomando conta da gente. Lembro daquelas leituras, sentada no banco da universidade, falava para mim mesma: “isso não vai tomar conta de mim.” Quando percebo que estou entrando nessa *vibe*, reflito, penso, aí volto, não podemos parar de acreditar, se isso acontecer talvez a batalha vai estar perdida.

C - Lucy, muito obrigada!

3.4 Thiago Froes Acosta²⁰¹

1º BLOCO

Gostaria que você fizesse uma introdução falando um pouco sobre você? E sobre sua docência.



Obrigado pela oportunidade de contribuir com a sua pesquisa, acho bacana o que está trabalhando. Eu morava no interior e durante o Ensino Médio, por meio da música fui me aproximando da literatura, a qual me levou à graduação de filosofia. Música e Filosofia aparentemente não têm nada a ver, mas tem tudo a ver, está tudo conectado na minha cabeça. Nasci em Porto Murtinho²⁰² e vim para Campo Grande fazer faculdade de música, pois comecei ainda bem novo a estudar música clássica. Apesar de não ter tido Filosofia e nem Sociologia durante o Ensino Médio, a música e a literatura me deram um “start” e fui fazer faculdade de Filosofia na UCDB²⁰³, mas nunca pensei em ser professor. Durante a faculdade, no segundo ou terceiro bimestre, me envolvi com atividades extracurriculares da universidade, o que me aproximou da escola. No terceiro semestre do segundo ano da faculdade comecei a dar aula e fui gostando. Começou assim, meio sem querer e hoje tenho algum tempo em sala de aula.

Na época da faculdade participei de um projeto de pesquisa da professora que fazia doutorado, ano de 2007. Esse projeto era executado em uma escola estadual e chamava-se “Filosofia pensar, pensando à vida”. A minha trajetória com Projeto de Vida começou nesse momento, trabalhávamos todas as questões de Projeto de Vida como no programa da Escola da

²⁰¹ Texto elaborado a partir de entrevista realizada em 30/12/2021. Pelo aplicativo Google Meet, o roteiro foi enviado por e-mail antecipadamente.

²⁰² [Porto Murtinho](#) é uma cidade de [Estado do Mato Grosso do Sul](#). O município se estende por 17 744,5 km² e contava com 17 131 habitantes no último censo. Situado a 88 metros de altitude, de Porto Murtinho tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 21° 40' 19" Sul, Longitude: 57° 52' 53" Oeste.

²⁰³ Universidade Católica Dom Bosco é uma instituição de ensino superior com sede na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Autoria. Tanto que quando foi apresentado o referencial curricular de Projeto de Vida das Escolas da Autoria, automaticamente me identifiquei, porque tinha gostado muito dessa experiência. Assim foi o início da minha docência desde os primeiros anos da faculdade, apesar de não ter feito a graduação em filosofia para dar aula. Terminei a faculdade em 2010, mas dava aula de filosofia e música desde 2008, trabalhei em escolas públicas e particulares durante muitos anos, nos últimos anos estou somente nas escolas estaduais.

Carolina (C) – Thiago, nesse período que lecionou nas escolas públicas e particulares alguma experiência que te marcou e gostaria de compartilhar?

Thiago (T) – Trabalhei em várias escolas particulares, gostava muito de trabalhar na Escola Adventista²⁰⁴. Às vezes, eu sentia um pouco de incômodo ao retornar para a escola pública, pois não via nada que pudesse realmente ajudar o aluno. Eu sei que como professor tenho bastante responsabilidades, mas ainda não consigo tirar da minha cabeça que ao longo dos anos e talvez até na história da educação brasileira, a negligência com a estrutura é muito grande. Não sou muito de projetos políticos, porque quem faz a diferença nas salas de aula, independentemente de currículo, é o que fazemos ali na sala de aula, e durante muito tempo isso ficou claro para mim.

Por trabalhar em diferentes redes, quando assumi o concurso do estado em duas escolas públicas da periferia, percebi que a minha presença nessas escolas era quase uma presença de fantoche, você executava um protocolo mínimo e isso me incomodava muito, mas depois irei falar melhor disso é o que me levou para a Escola da Autoria.

²⁰⁴ No município de Campo Grande têm duas unidades da Escola Adventista, o entrevistado não mencionou qual unidade lecionava. Unidade I: rua Cuiabá, 1311; CEP: 79092-035; Unidade II: rua Rio Grande do Sul, 760; CEP: 79020-010.

2º BLOCO

Como a disciplina Projeto de Vida aconteceu na sua vida?



O projeto “Filosofia pensar, pensando a vida” da professora Celeida²⁰⁵ da UCDB, que foi desenvolvido na Escola Estadual Advogado Demosthenes Martins²⁰⁶, me fez perceber ainda jovem sem nenhuma experiência em sala de aula a importância que a filosofia tinha nos assuntos que envolvia: o seu eu; a sua vida; o que você quer entre outras coisas. Nessa época a filosofia não era obrigatória²⁰⁷, mas no Estado de Mato Grosso do Sul ela constava no currículo. Mesmo sem experiência como professor, eu percebia que a filosofia tinha coisas para dizer, principalmente quando tratava de assuntos que envolvia: o seu eu, a sua vida e o que você quer, a conversa fluía de uma forma diferente. Fiquei um ano nesse projeto e assim comecei a dar aula. Tive experiência como professor universitário também, dava aula para o primeiro semestre do curso de graduação de filosofia. Via também dentro da universidade os mesmos questionamentos que envolvia o seu eu, a sua vida, o que estou fazendo ali.

Em 2016, em uma conversa informal com uma diretora da escola em que trabalhava, ela me falou que a Secretaria de Educação²⁰⁸ (SED/MS) tinha mandado convites para algumas escolas se tornarem Escola da Autoria. Nesse convite, a Secretária de Educação²⁰⁹ manda um protótipo do que seria o currículo da escola de tempo integral para o ano de 2017. Inclusive, esse

²⁰⁵ Celeida Maria Costa de Souza e Silva. Professora pesquisadora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), atua nos Cursos de Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado (PPGE/UCDB).

²⁰⁶ Localiza: R. Ariramba, 215 - Conj. Res. Octavio Pecora, Campo Grande - MS, 79012-110.

²⁰⁷ O ensino da **filosofia** (e da sociologia) tornou-se **obrigatório** no Brasil, em todas as **escolas**, públicas e privadas, em 2 de junho de 2008, data da promulgação da Lei Federal nº 11.684 ²⁷. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.

²⁰⁸ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED). Localizada: Avenida do Poeta, s/n - Parque dos Poderes, bloco 5 Campo Grande, MS SED-MS.

²⁰⁹ Secretária na época da proposta da Escola da Autoria: Maria Cecília Amêndola da Motta.

esquema de gestão que você está projetando, tinha no programa da Secretaria de Educação. Quando vi o modelo do currículo fiquei muito interessado e perguntei para a diretora se ela conhecia as escolas e se tinha aceitado a proposta. Tudo de forma informal. A diretora me falou das escolas que tinham recebido o convite e aceitado. Peguei meu currículo e levei em todas as escolas e me apresentei falando que era professor efetivo, porém ainda ninguém sabia como seria a seleção, mas já estava me adiantando e falando que gostaria de vivenciar essa experiência na escola de tempo integral.

Foi assim que entrei nas Escolas da Aatoria, fiquei interessado no modelo onde o Projeto de Vida do aluno é a centralidade da escola. Já tinha me impactado durante o projeto na graduação, embora não soubesse muito bem como seria essa centralidade em termos de gestão na Escola da Aatoria, mas isso me chamou muito atenção. Na época, queria saber como era esse projeto, porque na minha cabeça e até hoje sou assim, não há aprendizado, ensino, se não tiver algo que converse comigo para a vida, então achava que poderia de alguma forma aprender e contribuir com essa perspectiva. Talvez muito pela influência que tenho da filosofia, principalmente da filosofia antiga, a vida é como uma tela que poderia ser desenhada, e foi basicamente assim o início.

No final de 2016 para o início de 2017, fiz a inscrição para a seleção²¹⁰ das Escolas de Aatoria. Teve uma prova e no ato da inscrição tínhamos que colocar o nome das escolas do nosso interesse. Coloquei o nome de duas escolas próximo a minha casa: Escola Estadual José Barbosa Rodrigues²¹¹ no bairro Universitário; Escola Estadual Waldemir Barros da Silva²¹² localizado nas Moreninhas. A Secretaria de Educação²¹³ criou o processo de seleção, e a partir da sua pontuação com análise do currículo, a gestão escolar entrariam em contato com o professor. Não fui escolhido para nenhuma das opções que fiz na inscrição. Fui escolhido pelo professor Júlio,²¹⁴ da Escola Estadual Professor Serevino de Queiroz.²¹⁵ Essa escola fica bem longe da minha casa, mas aceitei, estava bem empenhado em saber como era realmente esse projeto. Não tenho

²¹⁰ Processo seletivo de docentes para as Escolas da Aatoria: EDITAL N. 1/2017. Disponível em: http://sistemas.sed.ms.gov.br/pesquisa/escoladaaatoria/edital_35.pdf. Acessado em 25 de mai. 2022.

²¹¹ Localizada: R. Elesbão Murtinho, 856 - Universitário, Campo Grande - MS, 79063-040.

²¹² Localizada: Rua Palmacia, s/n - Moreninha I, Campo Grande - MS, 79065-140.

²¹³ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED). Localizada: Avenida do Poeta, s/n - Parque dos Poderes, bloco 5 Campo Grande, MS SED-MS.

²¹⁴ Júlio Cesar Gonçalves da Silva, diretor da Escola Estadual Professor Severino de Queiroz.

²¹⁵ Localizada: R. São Paulo, 1103 - Monte Castelo, Campo Grande - MS, 79010-050.

palavras para descrever o tamanho da vontade que eu estava para saber o que era essa Escola da Aatoria, e acabei indo para lá, fiz a entrevista e iniciei o ano letivo de 2017.

Comecei como coordenador de área e professor de filosofia, em 2017 não dava aula de Projeto de Vida, mas como era professor de filosofia e coordenador de área estudava o material de Projeto de Vida e fiquei bem interessado e fui lendo e estudando, e assim dava suporte para os três professores que eram do Projeto de Vida. Quando o professor da sua área entrava de atestado, o coordenador daquela área fazia a substituição. Tinha uma professora que entrava de atestado com certa frequência, e eu pedi à coordenadora pedagógica para assumir as aulas de Projeto de Vida da professora toda vez que entrasse de atestado. Eram aulas no primeiro ano do Ensino Médio. Tínhamos uma professora para o segundo e um outro professor para o terceiro ano Pós-Médio, sendo três professores.

Essa era a estratégia da direção da Escola Estadual Severino de Queiroz desde 2017. Eles tentavam organizar o horário dos professores de forma que eles ficassem focados, por isso um professor no primeiro, um professor no segundo e outro no Pós-Médio, já que são conteúdos bem distintos. O que me chamou bastante atenção nas formações era que tinha escola que o professor dava aula de Projeto de Vida nos três anos e ainda dava aula da sua matéria da base curricular, era uma confusão. A gestão do Severino teve esse cuidado em manter um professor diferente para cada ano e o professor ficava meio especialista naquele ano. É o meu caso, eu só trabalhava com o primeiro ano. Quando a professora de Projeto de Vida do primeiro ano pegava atestado, como era um experimento, o professor substituto dava as aulas do componente curricular e eu dava as aulas de Projeto de Vida. Estar na coordenação de área me permitiu fazer isso o ano todo de 2017. Quando a professora voltou da licença, eu saí da sala de aula. No final do ano de 2017 pedi a gestão para sair da coordenação de área e atuar só com filosofia, eletivas²¹⁶ e Projeto de Vida. Em 2018, fiquei com os primeiros em Projeto de Vida.

²¹⁶ São disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e/ou pelos estudantes e objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum do currículo (ICE, 2015). Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Introdução às bases teóricas e 10 de 10 metodológicas do modelo Escola da Escolha. Recife: ICE, 2015.

3º BLOCO

1. Me fale sobre as formações que foram conduzidas pelo ICE.



IMAGEM 1 – Site da SED



IMAGEM 2 – Site da SED

Eu lembro de todos os participantes, participei de todas as formações, inclusive estou vendo a Luclésia²¹⁷ aqui na frente sempre estava com ela, lembro desses meninos do nordeste, os jovens acolhedores²¹⁸, fazendo essas palminhas, é bem nítido para mim esse momento de formação. As formações tiveram duas contribuições, a primeira na construção histórica da escola, nessa formatação curricular da Escola da Autoria, pelo menos na perspectiva de 2017 e 2018. Quando a Romilda²¹⁹ trouxe todo aquele pessoal de Pernambuco e apresentaram os resultados estatísticos e a própria história da Romilda nessa forma de gestão, fiquei interessado para saber o que era, pois eram bastante persuasivos nesse sentido de mostrar a construção de um novo olhar educacional e uma nova experiência. Isso conversou muito comigo, tinha algo novo que poderia ser interessante para a realidade daqui do Estado ou de qualquer outro lugar do Brasil. Lembro que conversava muito com a Romilda, falava que tinha umas duzentas e poucas escolas que o ICE²²⁰ ajudava a conduzir em termos de gestão, foi para mim a primeira contribuição. A segunda contribuição, era o fato de estar bem clara a preocupação deles em ofertar uma formação para o professor sempre baseada naquilo que já experimentaram, o que era para mim mais legal ainda, apesar que a experiência com formação faz parte da estratégia de gestão deles. Esse pessoal é

²¹⁷ Luclésia Silva de Almeida Matias, professora de Projeto de Vida no mesmo período que o entrevistado de 2017 a 2019, faz parte também da pesquisa como entrevistada.

²¹⁸ No início de 2017, os professores durante a formação realizada no campus da Universidade Estadual de MS (UEMS), em Campo Grande, no período de 7 a 10 de fevereiro de 2017, foram acolhidos por jovens pernambucanos, egressos das Escolas da Escolha, modelo que inspirou a Escola da Autoria de Mato Grosso do Sul.

²¹⁹ Romilda J. de Santana – Supervisora e Consultora Pedagógica do ICE.

²²⁰ O ICE atua com a implantação do Programa Escola da Escolha, um modelo de Educação Integral em tempo integral, em 19 Estados e 24 municípios. É uma entidade privada sem fins econômicos fundada no Recife em 2003, que visa primordialmente a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/> Acesso em 19 de Abr. 2022.

craque nisso. Depois das formações com Projeto de Vida, tinham formações para os professores de linguagens, exatas e ciências da natureza, o que me deixava muito bravo com isso, porque não tinha, não existia formação voltada para ciências humanas. O professor de história, geografia e filosofia poderiam trabalhar e contribuir nessa gestão educacional tendo em vista que o Projeto de Vida do aluno flerta muito com as ciências humanas. O que eu quero dizer com isso é que todas as disciplinas flertam com o Projeto de Vida do aluno, mas as ciências humanas têm uma reflexão com a vida cotidiana, em função de uma série de coisas que o aluno vive. Muitas vezes as ciências da natureza não conversam, e isso era uma coisa que eu sentia falta, me incomodava. Participei de todas as formações, foi um grande aprendizado principalmente por causa das experiências que eles descreviam, a experiência de vida deles, suas histórias.

C- Thiago, participou dos três anos de acompanhamento do ICE?

T – Sim, participei e fui vendo também as suas mudanças. É uma crítica que eu tenho ao Estado, pois ele foi abandonando o modelo de gestão do ICE, mudando a carga horária do professor e, de uma forma geral, atrapalhou muito o modelo de gestão que foi apresentada em 2017²²¹. O ICE foi saindo no segundo ano do programa, em 2018, tinham uma espécie de mantra dizendo que a escola, a rede precisava andar sozinha com as próprias pernas, então a Secretaria de Educação foi organizando uma proposta curricular próxima da proposta do ICE. Um tempo depois, para mim, a Secretaria de Educação tornou o projeto muito confuso nesse sentido, porque não dá para pensar em escola de tempo integral sem a presença integral do professor.

O ano de 2018 foi bastante confuso. Quem ficava integral era o professor que tinha o privilégio de ter quarenta horas de concurso no local. Eu nem sei dizer se isso contribuiu ou não, porque vários professores não eram adeptos ao modelo da Escola da Autoria. Às vezes o professor estava lá só pela conveniência de estar em uma escola só, enfim, eu sei que não cabe isso agora, mas foi o que vi acontecendo nas escolas em que eu trabalhava e com quem conversava. Até hoje tem muita gente que não concorda com a Escola da Autoria, mas nunca dá para agradar a todos.

Participei dos três anos e fui vendo a descaracterização e falo mais, o ICE deve ter participado e influenciado na formação do novo Ensino Médio e a BNCC, porque o currículo do

²²¹ Nesse período do ano de 2017 o professor da Escola da Autoria trabalhava período integral na escola. O estado criou a Lei n. 5.006, de 30 de maio de 2017, que instituiu a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) aos professores na função da docência e na coordenação pedagógica. Disponível em: <http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9420_31_05_2017> Acesso em: 25 de abr. 2022.

ICE é muito próximo, o que assusta. Embora hoje já saiba o porquê, na época ficava tentando entender por que na BNCC²²² não aparecia citações de ninguém, texto de ninguém, nem no PCN²²³. Hoje com as leituras que venho realizando, esse modelo de gestão educacional é um modelo a nível ocidental, uma tendência mundial.

2. Como é o currículo do Projeto de Vida? Quais atividades deveriam ser desenvolvidas?

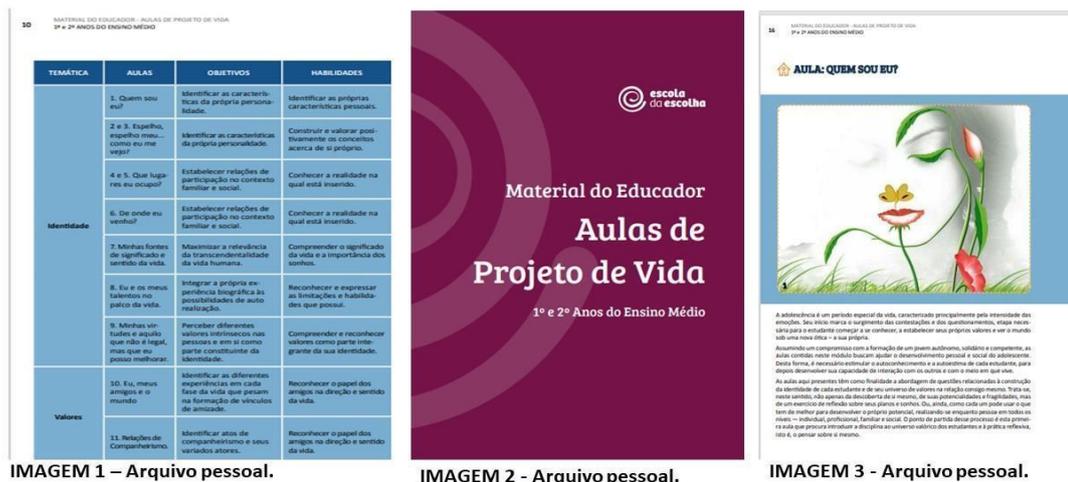


IMAGEM 1 – Arquivo pessoal.

IMAGEM 2 - Arquivo pessoal.

IMAGEM 3 - Arquivo pessoal.

Eu utilizava muito o material do ICE, achava bem organizado, o manual bem completo e fui aprendendo a usá-lo e ao mesmo tempo aprendendo a sair dele. Cada professor com sua sensibilidade de leitura e formação, aproveitava o material de uma forma mais contundente. Essa primeira aula do primeiro ano “Quem sou eu” por exemplo, essa pergunta uso bastante na perspectiva da minha área da filosofia. Gostava e usava bastante algumas propostas, outras nem tanto, porque tinha coisas que não faziam sentido. O manual dá uma boa condução para o professor trabalhar, mas não pode ser usado o tempo todo. Acho que precisam ser usadas outras fontes, mas o esqueleto do manual para mim é muito bom.

C- Tinha uma quantidade de aulas que eram previstas para serem dadas?

²²² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 25 de maio 2022.

²²³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 25 de maio 2022.

T – O material previa quarenta aulas durante o ano todo. Na época, eu considerava um exagero, porque a aula de Projeto de Vida, como vimos no slide anterior, é a centralidade da escola, então o componente curricular Projeto de Vida também deveria ser o carro chefe no modelo de gestão. Porém, era bastante utilizado para repasses, ou às vezes o professor de outra disciplina pedia uma aula ou outra para poder “ajeitar a vida dele”. Na escola em que trabalhava, na época (hoje não estou mais nessa escola) o Projeto de Vida para a gestão foi se tornando intocável, tudo podia acontecer nas outras disciplinas menos no Projeto de Vida. Eu não tenho dúvida de que a minha coordenadora Sandra compreendeu muito bem isso e nada poderia ser mais importante do que o contato do menino com esse componente.

Eram quarenta aulas no primeiro ano e no segundo ano, mas a gente nunca conseguia chegar lá e não fazia questão de correr. Quando chegava a equipe da Secretaria de Educação com o ICE tentando fazer o monitoramento das aulas dadas, e era questionado sobre o porquê não estava em tal aula, justificava dizendo que preferia muito mais o “feedback” do aluno. O que às vezes era dado pelo aluno, e era muito legal. Nós três professores de Projeto de Vida éramos muito alinhados, fazíamos várias coisas juntos, inclusive planejar aulas juntos, pensar em oficinas, propostas de trabalho. Quando o pessoal do ICE chegava e os alunos falavam na perspectiva do que eles estavam aprendendo e no quanto aquilo estava sendo eficiente para eles, então não fazia sentido ficar correndo com as aulas, apesar da gente saber da pressão.

Teve ano que não passamos das dez aulas e ninguém ficava exagerando ou enrolando, fazia adaptações nas aulas, nunca seguia aula um ou dois. Às vezes, tinha uma aula 37 que conversava com o primeiro ano A, com aquilo que estava acontecendo, e usávamos aquela aula e construímos um manancial de coisas para serem trabalhadas, não sei se era certo ou errado, mas era assim que foi.

4º BLOCO

Fale um pouco sobre como tudo isso era colocado em prática. Na sua prática?



IMAGEM 1 - Arquivo pessoal



IMAGEM 2 – Arquivo da SED



IMAGEM 3 - Arquivo pessoal.

Todas essas imagens conversam comigo, eu não fiz essa aula da linha²²⁴, mas achava “massa”, poderia ter feito na sala, no pátio, mas preferi outras abordagens. Achava que essa atividade deveria ser feita em um ambiente diferente e no Severino só tinha concreto, não tinha uma área verde, na quadra estava muito calor e na sala muito apertado, realmente acabei não fazendo.

Fiz com os professores uma vez uma dinâmica que fazia com os alunos e foi super legal. Trabalhava muito textos, pois o contato com o texto, ler um texto traz muitas possibilidades para um estudante entrar em contato com palavras, com a sensibilidade do autor, assim como a música. Tentava trazer algumas coisas diferentes para os alunos. O texto ajuda o aluno a aprender a ler e a interpretar, mas também a tentar sentir o que a palavra está comunicando a ele, preferi essas abordagens, sempre estava lendo um texto com os alunos ou sempre pedia para alguém ler. As minhas práticas eram essas dinâmicas com os textos, tenho bastante registro.

Tenho vontade de fazer o mestrado e o doutorado, talvez faça, para discutir as questões de Projeto de Vida, porque realmente, sem exagero, não sei se é romantismo, eu via os alunos esperarem pela aula de Projeto de Vida, sem exagero todas as turmas, era um ou outro menino que não gostava da aula. Muitos temas falavam sobre coisas psicológicas e às vezes o aluno não gosta muito de você por esse motivo. As práticas sempre eram envoltas de uma questão pedagógica e intelectual, mas o que mais estava presente mesmo era a emoção do aluno. Fui

²²⁴ A atividade “Interatividade e ação” propõe aos estudantes a prática do jogo “Teia da interação”. Espera-se que ao realizar o jogo, os estudantes possam vivenciar o ambiente criado e observar a interação entre o resultado das ações e as metas alcançadas, estimulados pela frase: “A ação é a parte que é diferente da meta que é o todo, mas também é o mesmo que a meta, o todo. A essência é o todo e a parte”. Material disponível pelo ICE durante a formação que aconteceu nos dias 15, 16 e 17 de março de 2017, p. 156 a 158.

percebendo que por meio do texto, ou de alguma prática em forma de oficina, podíamos propor essas reflexões ao aluno.

Em 2019 desenvolvi por conta uma prática. Na primeira aula, no primeiro ano, eu perguntava: o que era o Projeto de Vida? Trocava uma ideia, os alunos estavam chegando na escola nova e ficavam apreensivos. Na segunda ou terceira aula, fazia uma dinâmica, pedia para o aluno falar sobre um sentimento dele, deixava eles livres para falar ou interpretar em forma de desenho ou escrita, mas com essa atividade, foram aparecendo coisas que não me faziam bem. Em uma dessas atividades, em uma turma, apareceu questões de abuso sexual, e isso mexeu muito comigo, talvez pelo fato de ter uma filha, então dei aula até 2019, no ano de 2020 não quis mais.

Esses temas de alguma forma estavam me fazendo mal no sentido de que é muito difícil falar de Projeto de Vida quando você tem uma vida que foi destruída. Fui me enveredando para outras questões para poder entender o porquê dos alunos terem um envolvimento maior nas aulas de Projeto de Vida em comparação com os componentes curriculares da base. Entender por que na Escola da Autoria foi proposto um tutor. Será que houve tanta demanda por tutoria?²²⁵ Todo esse movimento como pesquisador me fez sair um pouco de onde estava para tentar entender como tudo isso funcionava. Percebi que a aula de Projeto de Vida, realmente, traz uma boa conexão do aluno com a própria vida. Porém, o professor de Projeto de Vida precisa estar preparado para dar aula desse componente, principalmente psicologicamente.

Hoje trabalho no CFOR²²⁶ e tenho visto muita demanda dos professores falando sobre essa questão: “não somos psicólogos”. Era uma questão que já tinha escutado nas formações do ICE, comecei a perceber o quanto isso é complicado, porque realmente, o professor lança uma pergunta para o aluno “quem sou eu?”, como o modelo do manual de Projeto de Vida, dependendo de como o professor vai abordar o texto, da dinâmica que oferta junto com os alunos, vão aparecer coisas belíssimas, mas vão aparecer também os fantasmas dos alunos.

²²⁵ Método realizada no modelo das Escolas da Escolha pelo ICE, inserida na proposta da Escola da Autoria. Tutoria é um método para realizar uma interação pedagógica em que o educador (tutor) acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo (ICE, 2015). Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo Escola da Escolha. Recife: ICE, 2015.

²²⁶ Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR). Localizado: Avenida Poeta Manoel de Barros – Bloco V Parque dos Poderes

Ao longo desses três anos, isso foi me fazendo muito mal, fazendo a ter muitas preocupações como professor, como ser humano e como pai. Logo percebi que as observações dos meus colegas faziam muito sentido “nossa, eu não sei lidar com isso, a gente não é psicólogo”. Em uma reunião no CFOR esses dias eu falei: precisamos olhar para essa demanda do professor de Projeto de Vida, pois se o professor passou por alguma violência e de repente esse tema volta para o professor, ele pode não saber lidar com essas questões, não saber o quanto precisamos amadurecer essa discussão.

Ao falar em Projeto de Vida para o aluno não podemos apenas em uma perspectiva intelectualista, cognitiva no sentido de perguntar sobre o que o aluno vai fazer profissionalmente. Em um primeiro momento, essa era a minha impressão, o ICE induz só para essa abordagem cognitiva, o que vou ser: advogado, médico, mas as questões: “quem sou eu?” “O que estou vivendo?”, essa abordagem do material é o grande perigo do componente curricular Projeto de Vida. Provavelmente em suas entrevistas deve ter visto algo parecido com o que estou falando, porque realmente você chega no aluno com esses questionamentos. Tenho vários desenhos, materiais recolhidos, relatos, atividades em que fui realizando e víamos que as questões dos sentimentos, os conflitos que os adolescentes estavam vivendo em casa, apenas um ou outro adolescente estava pensando: “quem sou eu e o que irei ser profissionalmente?” A maioria dos alunos na minha leitura estava vendo “quem sou eu?” na perspectiva do hoje, desse momento com 15, 16 e 17 anos. Para mim esse é o maior cuidado que precisamos ter em termos de formação, por isso a minha preocupação. Em um determinado momento pedi para sair, porque foi “pesado” para mim.

Em 2017 existia um argumento na Secretaria de Educação sobre o perfil do professor para dar aula de Projeto de Vida. Não sei quem tem condições de avaliar esse perfil, mas na minha opinião, o primeiro critério deveria ser “eu quero dar aula de projeto de vida”, se interessar pelo componente curricular, e não apenas para completar a carga horária, lotação. Em 2019, principalmente depois do processo seletivo²²⁷, ninguém pensou mais no perfil do professor de Projeto de Vida, o que foi um prejuízo gigante para o aluno. Tem professor que está lá só para lotação, faz tudo que está escrito, vai dar as quarenta aulas conforme o manual, mas não tem empatia e muitas vezes nem sintonia para as questões socioemocionais.

²²⁷ Decreto nº 15.298, de 23 de outubro de 2019 – Estado n. 10.014 de 24/10/2019. Regulamenta o Processo Seletivo Simplificado para a constituição do Banco Reserva de Profissionais para a Função Docente Temporária, a ser utilizado na convocação de docentes na Rede Estadual de Ensino (REE).

Não estou culpando ninguém, se tem que culpar, vou culpar a SED, mas isso é importante para mim sabe, se vamos ofertar um componente curricular que trabalha as questões socioemocionais, precisamos saber quem é esse profissional que irá lecionar esse componente curricular, além de proporcionar algum amparo para esse professor, no sentido psicológico, não a nível terapêutico. É importante existir uma formação que dê conta de compreender e ajudar o professor ao longo do ano inteiro, não uma formação de vinte ou quarenta horas, mas uma formação concomitante, talvez de vinte dias com profissionais para fazer palestras sobre o assunto, e assim acredito que vamos construindo uma cultura que esteja realmente adequada, quando se fala de vida do indivíduo.

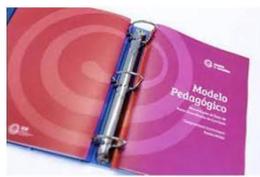
C - Thiago como eram feitos os acompanhamentos dos planejamentos?

T – Em um primeiro momento os planejamentos eram entregues *off-line*, pois os planejamentos de Projeto de Vida ainda não estavam inseridos no sistema SGDE²²⁸.

Como já falei, a minha coordenadora pedagógica era incrível, se envolvia com a gente. Para ter uma ideia, nas reuniões de conselho de classe, eram os professores de Projeto de Vida que falavam primeiro. Eu sei que era uma orientação da SED, mas via na Sandra que não era só seguir o protocolo da Secretaria de Educação, já que havia escolas que não faziam dessa forma. A nossa coordenadora acompanhou e muito. Às vezes a procurava para mostrar um desenho e dizia: olha esse desenho, fiquei preocupado com isso. Ela chamava o estudante e conversava com ele.

Tinha o envolvimento do estudante com a proposta de Projeto de Vida, o que não acontecia, muitas vezes, em outras disciplinas. Sempre éramos chamados a falar um pouco sobre o estudante, e eu achava isso muito legal. Em termos de suporte pedagógico, a nossa coordenadora sempre esteve presente para orientar no que fosse necessário. O que eu mais gostava mesmo era da presença dela em termos de empatia e na busca por recursos para eventos ou oficinas, se fosse preciso falava com o diretor ou vice-diretora, conseguimos, e ela sempre acompanhava tudo com muito cuidado, confiava na gente, isso era muito legal.

²²⁸ Sistema Gestão de Dados Escolares



- Para fecharmos a conversa, há alguma outra questão que eu não tenha perguntado, mas que você queira falar sobre a disciplina Projeto de Vida ou sobre o programa da Escola da Autoria?



Imagens retiradas do site da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul.

Eu lembro dessa menina durante a formação. Acho que podemos falar muitas coisas conforme as perguntas vão aparecendo. Não sei avaliar ainda até que nível o meu romantismo se configura e se conectada com a perspectiva acadêmica, o que eu quero falar é que acabei não trabalhando com a perspectiva de Projeto de Vida no mestrado para não correr o risco de subjetivar demais o trabalho, subjetivar no sentido que é muito complicado falar do que está produzindo, pois não sei se conseguimos utilizar critérios quantitativos para falar de vida. Entendo a importância, mas nesse primeiro momento, não queria fazer nada que envolvesse o Projeto de Vida. Acho que falei conforme as suas perguntas foram aparecendo, mas gostaria de falar que como professor, ainda temos muito que amadurecer com essa perspectiva.

Esses dias estava vendo o MEC²²⁹ fazer uma propaganda²³⁰ sobre o novo Ensino Médio²³¹, não sei se perceberam, mas o locutor anunciava a propaganda em um tom de voz numa perspectiva bem militar, achei bem diferente, no final da propaganda é falado que os professores do novo Ensino Médio irão ajudar o aluno com o seu Projeto de Vida. Independentemente do que vai ser o nosso futuro em termos de currículo do novo Ensino Médio, porque corremos o risco de entrar um outro governo e acabar com tudo, de repente até anular esse novo Ensino Médio ou rever a BNCC, pois se discute muito a efetivação a nível Nacional, não podemos nunca

²²⁹ O Ministério da Educação é um órgão do governo federal do Brasil, fundado pelo decreto n.º 19 402, em 14 de novembro de 1930.

²³⁰ A propaganda está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY>. Acesso em 25 de maio 2022.

²³¹ A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=4036>. Acesso em 26 de maio 2022.

deixar de contemplar as questões dos sentimentos dos alunos, mesmo que deem outro nome para isso.

Entendi nesses anos como professor que é muito relevante levar em consideração as questões dos sentimentos dos alunos na sala de aula, muito relevante para se formar pessoas. Na perspectiva da história da educação, pelo menos no ponto de vista literário dos textos, todo projeto de formação na Grécia antiga os conceitos de *paideia*²³² e depois os alemães *Bildung*²³³ tem vários conselhos que conversam sobre a formação não ser algo que se faz em único momento.

Meu sonho como professor é que conseguíssemos olhar para essas questões socioemocionais com mais cuidado, pois tive esses dois parâmetros trabalhando em escola regular e na Escola da Autoria e não tenho dúvida, não é romantismo, o modelo de escola integral está a nível nacional. O ICE não é perfeito, nem um outro modelo será, mas uma coisa que falo com muita efetividade: o que estávamos fazendo nas escolas regulares estava muito aquém do aluno. Mas nas escolas regulares que trabalhavam eletivas e projeto de vida, pelos relatos de professores com quem conversei, se aproximavam bastante das Escolas da Autoria.

Eu vejo que o aluno quer algo além do acadêmico, porque às vezes o acadêmico não fala com ele. Não adianta ter mestrado, doutorado ou pós “disso ou daquilo” e ficar só na perspectiva acadêmica. Se o aluno se expressa enquanto vive em diversas formas, às vezes o que ele quer é só falar, falar o que pensa, sente, dando formato para a vida dele. A educação é formato e não formatar, a sua pesquisa vai contribuir para os professores que estão na escola, quem se interessar em ler o que for produzido vai ser muito frutífero, pois temos poucos trabalhos nessa temática no Estado e quando falam sobre a Escola da Autoria, falam em termos de críticas. Lembro que quando o pessoal falava sobre a escola sem partido, davam risada, porque nunca ninguém vai silenciar um professor, nem na ditadura silenciaram o professor, não existe silenciamento do professor. Pode ter as normativas, mas o professor não vai dar aula sobre isso, o professor é tão diferente no que faz e acaba falando sem ninguém perceber, mas o aluno vai entender, não estou falando de politizar e sim trabalhar o que sabemos ser bom e necessário para o aluno.

²³² A *paideia* é o modo como era compreendida a educação na Grécia Antiga. O termo "paideia" deriva da palavra grega *paidos* (criança) e significa algo como a "educação das crianças". A origem grega do conceito de *paideia*, entendida como a busca do sentido de uma teoria consciente da educação e do agir do homem em sociedade. Disponível em: <https://www.paideia.fe.unicamp.br/sobre-o-paideia/o-que-e-paideia>. Acesso em 26 de maio de 2022.

²³³ *Bildung* é a essência de uma teoria da educação inerente ao processo histórico e à formação do povo alemão, no entanto, constitui também uma recepção da *paideia* grega.

3.5 Suzy Rannielly Roberto Ferro ²³⁴

1º BLOCO

Gostaria que você fizesse uma introdução falando um pouco sobre você? E sobre sua docência.



Durante o Ensino Médio na Escola Estadual José Barbosa Rodrigues²³⁵ tive o meu grande despertar para o meu propósito de vida através do olhar de uma professora de Língua Portuguesa que hoje é minha colega de profissão. Após esse momento, optei em fazer cursinho pré-vestibular no Instituto Luter King²³⁶ durante dois anos. O instituto viabiliza cursinho pré-vestibular para alunos que são oriundos do ensino público e de baixa renda. Estudava para fazer o vestibular da Universidade Federal e Estadual da época, porém no final do segundo ano do cursinho optei pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)²³⁷, uma instituição privada, entrei na qual cursei letras de 2009 a 2012.

Durante esse período da graduação, trabalhei nas três frentes da Universidade: ensino, pesquisa e extensão. Estudando à noite, era bolsista do PIBIC²³⁸ na área da literatura sobre a poesia de Manoel de Barros, o qual tive a oportunidade de conhecer através desta pesquisa, um dos grandes sonhos da minha vida que realizei. Esse sonho nasceu no Ensino Médio, nas aulas das professoras que eu comentei. E na área de extensão universitária, tinha um setor dentro da

²³⁴ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 12/01/2022, com a professora Suzy Rannielly Roberto Ferro. Pelo aplicativo Google Meet.

²³⁵ Localizada: R. Elesbão Murtinho, 856 - Universitário, Campo Grande - MS, 79063-040.

²³⁶ A entidade educacional tem por objetivo propiciar oportunidades para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, para tanto, oferece, gratuitamente, Curso Preparatório para o ENEM/Vestibular e Cursos de Informática. Localizada: Av. Fernando Corrêa da Costa, 603 - Centro, Campo Grande - MS, 79020-220. Disponível em: <http://www.lutherking.org.br/>. Acesso em: 18 de ago. de 2022.

²³⁷ Instituição de ensino superior privado com sede na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Localizada: Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário, Campo Grande - MS, 79117-900.

²³⁸ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo [Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico \(CNPq\)](#), tem como principais objetivos desenvolver o pensamento crítico e despertar a vocação científica entre os estudantes de graduação nas diferentes áreas do conhecimento. Disponível em: <https://pages.cnpem.br/pibic/>. Acesso em: 10 de ago. de 2022.

Universidade chamado PED, Programa de Educação e Diversidade, vinculado ao setor de Programas e Projetos de Extensão da UCDB. Na época, trabalhavam com alfabetização solidária e projeto de leitura, e tinha um projeto muito renomado dentro da instituição e fora dela, chamado GIBITECA focado na leitura, ajudei a promover esse processo.

Quando me formei, trabalhei na educação no início através de projetos, no projeto de entidade social no salesiano chamado Salesiano AMPARE²³⁹, no bairro Tiradentes, com crianças de risco e em vulnerabilidade. Trabalhei em instituição privada e em uma escola particular, na qual aprendi bastante. Na época, optei em caminhar pela docência e assumi a sala de aula, porque no particular era auxiliar de sala e eu não tinha me formado para ser auxiliar. Sai da carteira assinada e fui pegar uma substituição no estado, a princípio de uma conhecida minha da igreja que estava com problema de saúde.

Em 2012 entrei para educação pública, podemos dizer assim, e sai em janeiro de 2020. Fiquei bastante tempo. Durante esse período substitui escolas municipais, escolas estaduais, tive a oportunidade de ministrar cursos modulares no SENAI e na Escola Padrão²⁴⁰, também fui professora de cursinho pré-vestibular para a disciplina redação, língua portuguesa e literatura no Instituto Luter King.

Voltei para a Escola José Barbosa Rodrigues como professora convocada no ano em que me formei 2012 e fiquei até fevereiro de 2016. Como eu disse anteriormente, foi lá que tive um grande despertar focado na docência, caminho trilhado na adolescência, ou seja, o Ensino Médio em si. No ano de 2016 passei no concurso público da rede estadual 20 horas e assumi na mesma escola na vaga de uma colega que saiu para assumir um concurso na UFMS. Lá fiquei até janeiro de 2020.

Em 2017 começou a modalidade do Ensino Integral e tive a oportunidade de fazer parte das doze primeiras escolas que trabalharam com essa nova perspectiva no estado. Através dessa estrutura, ministrei todo o período do integral com Língua Portuguesa, Projeto de Vida e Pós-Médio²⁴¹. Foi onde me descobri. Pelo trabalho que desenvolvi nessa época fui chamada para

²³⁹ O Salesianos Ampare é uma entidade de ação social, da Missão Salesiana de Mato Grosso que presta serviço à comunidade ao atender crianças e adolescentes em situação de risco social seguindo o método pedagógico de Dom Bosco e orientado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Localizado: Av. Oceania, 409. Bairro Tiradentes CEP: 79042-300. Campo Grande/MS. Disponível em: <https://upv.org.br/obra/5-salesianos-ampare>. Acesso em: 10 de ago. de 2022.

²⁴⁰ Localizada: R. Joaquim Murтинho, 2.293 - Itanhangá Park, Campo Grande - MS, 79003-020.

²⁴¹ São aulas realizadas somente no 3º ano do Ensino Médio. Os estudantes não recebem aulas estruturadas, mas se dedicam inteiramente à vida escolar e ao acompanhamento do seu Projeto de Vida, suas metas e objetivos estabelecidos no ano anterior (ICE, 2014, p. 14).

trabalhar em uma instituição de ensino particular a qual não posso falar o nome agora, mas é onde estou atualmente.

As escolas por onde passei, tem identidades bem diferentes. Na instituição particular, trabalhei como auxiliar de alunos. Tinha a modalidade do integral em si, focado no bem-estar do aluno e não necessariamente nas matérias do componente da base, via que tinha uma metodologia voltada mais para as questões construtivistas, protagonismo do aluno e pertencimento dos pais dentro das escolas. Quando fui para a rede pública foi uma grande diferença, fiz parte durante muitos anos como aluna da rede pública, sentia essa defasagem muito grande de perspectivas dos alunos, profissionais também. Cheguei com uma mentalidade um pouco diferente, de fazer diferente dentro desse processo mesmo antes da questão do próprio Projeto de Vida e da própria Educação Integral. Isso pelo fato da minha idade, da minha formação recente. Acredito que por conta da legislação da época dentro da educação, sentia essa diferença. No entanto, percebia que dentro da educação pública, mesmo em escolas municipais ou estaduais há necessidade de injetar ânimo na gurizada. Aprendi dentro da universidade que o aluno não é só um número, é um sonho, um propósito, tentava fazer da mesma forma o que a professora fez comigo no passado. Eu gostaria de fazer isso com os alunos. Senti muito essa diferença dentro da educação pública, porém notei também que o professor tem mais liberdade e ação de protagonismo. Na instituição particular muitas vezes você segue o método da instituição, tem um “quê” de protagonismo, mas segue aquilo que é vertente da escola. O que eu percebo é que nas escolas públicas sempre há um tom de tradicionalismo, porém há um mescla dessas escolas educacionais no país.

2º BLOCO

Como a disciplina Projeto de Vida aconteceu na sua vida?



Imagem retirada do material pedagógico do ICE

A disciplina Projeto de Vida aconteceu na minha vida. Vou falar bem brevemente como aluna primeiramente. Acredito que os professores que são engajados já faziam isso, sem saber que era Projeto de Vida, assim acho que vai muito da persona do professor.

No ano de 2016 para 2017 na escola em que eu estava, já começávamos a discutir sobre essas possíveis temáticas, e justamente pela minha idade, minha formação recente, acredito que naquele momento, já fazia Projeto de Vida com os meus alunos. Enquanto convocada da rede estadual ministrava também aula no cursinho e trazia muito essa injeção do sonho, o ânimo para dentro da própria aula, dentro da escola da rede estadual. Então no final de 2016 para início de 2017, como comentei, tinha assumido o concurso no período vespertino e trabalhava só com o Ensino Médio. O trabalho que desenvolvia era com projeto de leitura, focando na minha própria prática em como avaliar o aluno, como conduzir e as tratativas do dia a dia, me fez enxergar que podia fazer parte desse processo de 2017. Participei da seleção da SED²⁴², e fui selecionada pela escola para estar nesse projeto, porém foi uma grande surpresa para mim na época saber que iria ministrar o Projeto de Vida e o Pós-Médio. A Língua Portuguesa eu já esperava, mas o Projeto de Vida chegou para mim nesse formato da imagem, através das formações da Secretária de Educação.

O que significou essa imagem? Como já me via como professora de Projeto de Vida, essa imagem veio para normatizar o processo dos sonhos dos nossos alunos. Aprendi ainda mais a centralizar o meu olhar ao aluno para as necessidades dele. Primeiro o que ele deseja, o que espera da escola, do professor, da sociedade, de si e da família. Entendi que isso faz parte em si e não só da formação do professor de Projeto de Vida, mas de qualquer professor, de qualquer instituição. Precisamos mudar essa realidade que vivemos nesse país e passa pelo Projeto de Vida, e com o tempo ministrando, entendi que eu também era modelo, que eu era exemplo.

Durante todo esse processo, evolui muito, errei muito, assumo. Acredito que nenhum professor de Projeto de Vida das doze primeiras escolas tenha acertado todos os dias. Trago na minha bagagem sempre muitas boas lembranças e os frutos, frutos que o Projeto de Vida proporcionou aos alunos da rede estadual que estavam nesse ciclo de 2017, 2018 e 2019. Hoje, não posso falar em relação a 2020, 2021 e futuramente ao ano de 2022, mas acredito que os alunos nos quais acompanhei, e os demais alunos que estavam nas escolas estaduais no período

²⁴² Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED). Localizada: Avenida do Poeta, s/n - Parque dos Poderes, bloco 5 Campo Grande, MS SED-MS. Processo seletivo de docentes para as Escolas da Autoria: EDITAL N. 1/2017. Disponível em: http://sistemas.sed.ms.gov.br/pesquisa/escoladaautoraria/edital_35.pdf. Acessado em 10 de ago. de 2022.

de 2017 a 2019, tiveram sorte. Falo não só dos que estiveram comigo, mas com os professores nas doze primeiras escolas em 2017. No ano de 2018 tinham mais escolas e 2019 mais ainda. No entanto, os alunos que fizeram parte dessa primeira levam, desse primeiro ciclo, percebi que foram alunos que saíram mais críticos, humanos, engajados e atuantes.

Acompanho vários deles nas redes sociais e vejo muitos alunos realmente na universidade, na reta final da sua graduação, muitos alunos trabalhando e tomando cargos importantes dentro do contexto não só daqui da cidade de Campo Grande, mas ao longo do estado de Mato Grosso do Sul. Vejo alunos voltando para escola, sendo o aluno protagonista, os acolhedores²⁴³. Até esse tempo atrás visitei a escola e encontrei um aluno desse ciclo e hoje ele é acolhedor, ou seja, até 2021, ainda continua sendo acolhedor. Não quis deixar mesmo estando fazendo curso para trabalhar com avião, Comissário de bordo. Está finalizando o curso, mas todo ano atua como jovem acolhedor e consegue ainda sentir essa escola que nasceu em 2017. Acho muito importante falar isso. O Projeto de Vida para mim foi um grande presente como pessoa e como profissional também.

Carolina (C) – Suzy, você disse que foi uma surpresa quando falaram que você iria ser professora de Projeto de Vida, quem ofertou a disciplina?

Suzy (S) – Na época foram os próprios gestores da escola junto com a coordenação pedagógica. Eles falaram que o professor tinha que ter o perfil de escuta ativa, engajamento, protagonismo, disseram que eu já tinha isso antes da própria Educação Integral vir para a escola. Já fazia isso na escola sem ninguém pedir, porque é da minha prática, então foi uma surpresa sim.

Quando esse processo da Educação Integral começou eram muitos componentes, tinham matérias que não sabíamos como iriam ser ao certo ou, o tanto de carga horária que cada professor ficaria. Realmente foi uma surpresa e recordo que fiquei com as primeiras séries e acompanhei eles na segunda e na terceira série com o Pós-Médio, foi um grande presente ministrar Projeto de Vida e passei por todas as séries do Ensino Médio.

²⁴³ É uma metodologia desenvolvida pelo Modelo Escola da Escolha que objetiva o acolhimento do estudante nos primeiros dias de aula, provocando a refletirem sobre seus sonhos, seus valores e o que pensam sobre o futuro que cada um poderá construir. Disponível em: <https://sites.google.com/site/acolhimentonaescoladaescolha/home/sobre-a-metodologia> Acesso em: 19 de jun. de 2022.

3º BLOCO

1. Me fale sobre as formações que foram conduzidas pelo ICE.



IMAGEM 1 – Site da SED



IMAGEM 2 – Site da SED

Fiquei até emocionada ao ver essas imagens, “*#saudade*”, talvez pelo fato de estar gestante... Eu acredito que nesse primeiro momento, essas formações... lembro da Romilda²⁴⁴ todo esse pessoal, da crença do transformar a educação. Como ex-aluna da rede estadual, passei por um mau momento em que não tínhamos uniforme, lanche, livro didático, uma época em que pagávamos tudo. O aluno nesse momento (2016), desse movimento, tinha um contexto totalmente diferente, tinha uniforme, material didático, mas faltava algo, porque a evasão escolar era muito grande.

Eu ministrava aula no período vespertino e mesmo no vespertino a evasão escolar era muito grande. Olhava aquela situação e falava: por que o jovem não está vindo para a escola finalizar o Ensino Médio a Educação Básica? Esse projeto também visava isso, que não houvesse esse processo tão grande da evasão escolar. E nessas imagens das formações, lembro que os professores estavam com dois sentimentos: primeiro: o que vai acontecer daqui para frente? O que a secretaria em si está querendo nos orientar? E o segundo sentimento era estranheza, o tanto de positivismo, estrutura, normatização, organograma, expectativa, tanta coisa.

Como uma professora jovem, não digo de idade, mas de formação, via como se fosse uma extensão da universidade naquilo que as pessoas estavam falando, sobre essa crença, sobre esse olhar, sobre esse pertencimento. Lembro que durante essas formações, a equipe sempre estava muito solícita para responder todas as dúvidas dos professores, inclusive as recusas, aceitavam muito bem as recusas, as dificuldades, a falta de interpretações adequadas. Teve formação em

²⁴⁴ Aprofundamento em Projeto de Vida do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), foi coordenado pela Romilda J. de Santana, no Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima (Cepef), em Campo Grande. Disponível em: [Escolas da Aatoria iniciam a Semana de Protagonismo – Portal do Governo de Mato Grosso do Sul \(www.ms.gov.br\)](https://www.ms.gov.br) Acesso em: 19 abr. 2022.

que o professor foi embora, professor que vaiou, falou que isso não daria certo, que era um modelo empresarial, enfim, lembro de muitas coisas que aconteceram.

Especificamente, quando olho para essas fotos, trago dentro de mim bons momentos de aprendizado, principalmente o olhar para o aluno. E as formações que mais me tocavam era quando via um aluno de Pernambuco falando da escola dele, a Escola da Escolha²⁴⁵. Aqui é a Escola da Autoria, esse é o nosso novo, sempre falavam dessa escola com brilho nos olhos, era a mesma escola que tínhamos aqui em Mato Grosso do Sul. Quando estavam dentro da nossa escola, com os nossos alunos, o quanto isso era mágico, o quanto esses meninos de Pernambuco nos ensinavam.

Esse foi um momento muito nostálgico dentro da educação sul mato-grossense. Quem viveu isso acredito que vai sempre levar na lembrança, porque víamos o jovem falando para o jovem, o professor falando com o jovem, a escola atrás da família, a família dentro da escola. Naquele momento, muitos problemas começaram a acontecer, porém as pessoas estavam muito disponíveis para poderem resolver todos os tipos de problemas que essa Escola Integral estava trazendo.

Acredito que foi um grande aprendizado para as duas perspectivas: profissional e pessoal. O fato de poder estar em uma Escola da Autoria é entrega, dedicação, inclusive dentro das formações falavam isso, tem que querer estar dentro da Escola da Autoria, porque se você não deseja estar, não esteja, não vai dar certo. Lembro principalmente da crença do fazer acontecer e desse transformar dentro da educação, isso somou muito com o momento da minha vida na qual estava, foi um “casamento” feliz.

As formações oferecidas não sancionavam todas as dúvidas, acredito que nenhuma formação dentro da educação atinja esse resultado, mas nos balizavam, o que é muito importante. Nos balizavam com base nas competências do século XX, os quatro pilares da educação e competências socioemocionais. O nosso material é humano, são pessoas, com suas emoções. Acredito que não foi olhado especificamente para o aspecto da saúde socioemocional do professor de Projeto de Vida e nem para o aluno, pois muitas coisas fugiam do controle. Eu me recordo que existiram muitas formações durante esse processo e, nesse período, os professores de Projeto de Vida tinham um momento de fala. Sentir a escuta pelos formadores fez somar um grande grupo de professores de Projeto de Vida do estado. Tínhamos também um grupo de WhatsApp, era muito forte, nos ajudávamos com as ideias que as escolas postavam sobre aulas

²⁴⁵ A Escola da Escolha é o modelo de educação integral idealizada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/> Acesso em: 16 abr. 2022.

desenvolvidas em Projeto de Vida, um copiava a outra, era legal enxergar o trabalho do outro colega. Nas formações torcíamos para aquele colega de uma determinada região, determinada escola, combinávamos para fazer intercâmbio, era uma coisa muito gostosa. Mas falar que supriu todas as necessidades acho que é utopia.

2. Como é o currículo do Projeto de Vida? Quais atividades deveriam ser desenvolvidas?

30 MATERIAL DO EDUCADOR - AULAS DE PROJETO DE VIDA
1º e 2º ANOS DO ENSINO MÉDIO

TEMÁTICA	AULAS	OBJETIVOS	HABILIDADES
Identidade	1. Quem sou eu?	Identificar as características da própria personalidade.	Identificar as próprias características pessoais.
	2 e 3. Espelho, espelho meu... como eu me vejo?	Identificar as características da própria personalidade.	Construir e valorizar positivamente os conceitos acerca de si próprio.
	4 e 5. Que lugares eu ocupo?	Estabelecer relações de participação no contexto familiar e social.	Conhecer a realidade na qual está inserido.
	6. De onde eu venho?	Estabelecer relações de participação no contexto familiar e social.	Conhecer a realidade na qual está inserido.
	7. Minhas fontes de significado e sentido da vida.	Maximizar a relevância da transcendentalidade da vida humana.	Compreender o significado da vida e a importância dos sonhos.
	8. Eu e os meus talentos no palco da vida.	Integrar a própria experiência biográfica às possibilidades de autorrealização.	Reconhecer e expressar as limitações e habilidades que possui.
	9. Minhas virtudes e aquilo que não é legal, mas que eu posso melhorar.	Perceber diferentes valores intrínsecos nas pessoas e em si como parte constituinte da identidade.	Compreender e reconhecer valores como parte integrante da sua identidade.
Valores	10. Eu, meus amigos e o mundo.	Identificar as diferentes experiências em cada fase da vida que pesam na formação de vínculos de amizade.	Reconhecer o papel dos amigos na direção e sentido da vida.
	11. Relações de compartilhamento.	Identificar atos de compartilhamento e seus variados atores.	Reconhecer o papel dos amigos na direção e sentido da vida.

IMAGEM 1 – Arquivo pessoal.



IMAGEM 2 - Arquivo pessoal.



IMAGEM 3 - Arquivo pessoal.

#saudades de novo. Lembro que sofri muito para aplicar a tal da semana. Tínhamos duas aulas de Projeto de Vida, isso foi um ganho muito grande dentro da educação estadual para o Ensino Integral, duas aulas de Projeto de vida é uma coisa fantástica. Começávamos a fomentar o assunto, o aluno se abre, desperta, e às vezes aquelas duas aulas eram muito curtas. Particularmente tive muita dificuldade em dar continuidade nas 40 aulas em si que vinham nesse material²⁴⁶ disponibilizado pelo ICE²⁴⁷, porque até gestar o período, as emoções, o próprio equilíbrio da matéria as conduções foi um processo.

O meu coordenador e gestores da época também estavam se apropriando desse processo. No primeiro ano consegui chegar na aula 12, das 40 aulas propostas. Junto com uma colega que também ministrava o componente, nós esmiuçávamos esses cadernos e muitas coisas fantásticas aconteciam. Sempre mostrávamos para a escola com muito brilho tudo o que estava acontecendo, até que chegou o momento em que foi orientado “você podem acelerar um pouquinho mais, não precisa mimetizar tudo que está aí”. Depois dessa falha nossa, desse erro, conseguimos estender.

²⁴⁶ Material disponibilizado em pdf pelo ICE no ano de 2017, para os profissionais que iriam lecionar a disciplina projeto de vida nas Escolas da Autoria.

²⁴⁷ O ICE atua com a implantação do Programa Escola da Escolha, um modelo de Educação Integral em tempo integral, em 19 Estados e 24 municípios. É uma entidade privada sem fins econômicos fundada no Recife em 2003, que visa primordialmente a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/> Acesso em 19 de Abr. 2022.

Me recordo que para o segundo ano temos um caderno e para o primeiro ano outro caderno com 40 aulas propostas cada. Das 40 aulas, pelo que me recordo, já tem alguns anos, acho que consegui chegar na 32, 33 mais ou menos. Consegui avançar bastante, só que ao ler todo o caderno, que era muito gostoso de se ler, percebia que também esses cadernos eram muito mimetizados, precisavam ser um pouco mais objetivos. Algumas aulas eu conseguia juntar com outras, nesse contexto conseguia adaptar. Aconteceu muito disso. Também indicava um filme em que a turma não reagiu, pesquisava outros, perguntava para o outro colega e me indicava outro filme, e assim trabalhávamos.

Um outro ponto muito importante, não sei se alguém chegou a citar sobre isso, a Escola Integral passava por muitas formações e não só focada em Projeto de Vida, mas de estudo orientado²⁴⁸, das normativas e do próprio componente de base no meu caso era Língua Portuguesa. Tínhamos esses processos das formações, de estarmos ausentes da escola, muitos feriados, emendas, isso também fez com que dificultasse que essas 40 aulas fossem realizadas.

Quando olho para esse caderno, a primeira aula de Projeto de Vida era para mim e depois para o meu aluno. Acho que vale a pena ressaltar o pertencimento da equipe da escola em ter reconhecimento desse material, muitas vezes esse livro era a bíblia do professor de Projeto de Vida, carregávamos para cima e para baixo, era “*superleve*”; “*uma bíblia superpesada*”. As próprias pessoas da escola, o administrativo, os colegas, os professores, a minha coordenadora sempre muito bacana, falava: vou fazer isso, o que você acha? Às vezes, a coordenadora falava: não vai dar certo, vai dar certo e fazia.

Acredito que se a gestora tivesse mergulhado mais nesse caderno isso teria sido muito bacana, porque alguns problemas que eu tinha do corpo docente, eu via que outros colegas meus tinham também na escola, então isso é o que eu consigo trazer na memória até hoje a respeito do caderno da proposta em si. O Projeto de Vida é a coluna dorsal sempre falávamos isso, o Projeto de Vida dentro da Escola Integral é a coluna dorsal, muitas vezes era só o professor de Projeto de Vida que carregava isso nas costas, esse foi o fardo ao longo dos anos.

C - Suzy, pode falar um pouco com foi a sua experiência nos três anos com Projeto de Vida e Pós-Médio?

²⁴⁸ Uma proposta de disciplina que tem como objetivo ensinar os educandos a estudar por meio de técnicas de estudo e da importância de criar uma rotina na escola que contribuísse para a melhoria da aprendizagem, criando outras oportunidades de aprender, desenvolvendo novas habilidades e praticando o exercício do “aprender a aprender” (ICE, 2014, p. 48).

S- Com certeza. O primeiro ano foi mais tenso, mais complicado justamente pela adaptação da escola, minha, dos alunos, das famílias, do tempo de estar fisicamente dentro da escola que era de nove horas, foi um ano complexo de entendimento. Tinham alunos que matavam aula de Projeto de Vida, não queria estar na aula, era um componente que não balizavam notas para eles, achavam que não precisavam estar e dependendo do horário, por exemplo, caso aquela turma ficasse nos dois últimos tempos ou depois do recreio da tarde, tinham turmas que iam quase todas embora. Tive turmas que durante o contexto do integral teve uma evasão escolar muito grande, a turma não conseguia enxergar o seu próprio Projeto de Vida, enquanto outras turmas me salvaram, “eba, hoje tem projeto de vida”. Ouvir isso era muito legal, entrava na sala eles já estavam me esperando, algo mágico, não sei como explicar.

Pedi para acompanhar as turmas ao longo das séries do Ensino Médio, porque via propósito nisso, então o segundo ano foi mais brando. Os estudantes estavam dominando as questões das competências, os quatro pilares da educação, mais críticos, cobravam mais coisas da escola e dos professores. Lembro que traziam muitas perspectivas no conselho de classe, eram participativos. Nos conselhos de classe, em alguns momentos, eu saía em defesa dos alunos, em outros momentos em defesa do corpo docente, isso me fez enxergar muito bem os dois lados. Um exemplo, o professor de física falava: “tal aluno, X, Y ou Z”, eu falava: “mas professor, esse aluno na aula de Projeto de Vida é assim e tal, será que de repente não é o senhor que precisa se desprender um pouquinho?” Isso acontecia muito comigo, ficava na encruzilhada sempre ouvia “isso é coisa do professor de Projeto de Vida”.

No segundo ano, em 2018, foi orientado conselho participativo. Os pais vinham para o conselho e chegavam na hora do Projeto de Vida. Eu falava no que os alunos se destacavam nas aulas, o que faziam, os pais ficavam encantados pois não viam muitas vezes isso em casa, era um movimento muito bacana. Uma mãe que veio na rede social me desejar feliz natal, feliz ano novo e me disse: o melhor presente eu tinha dado aquele ano para ela, era o filho de volta, pois agora enxergava as qualidades que o filho tinha. Isso nasceu durante as aulas de Projeto de Vida, trago muito na lembrança isso, o resgate de alguns, claro não todos, porque não tenho essa utopia. Por exemplo, os que estavam envolvidos nas drogas, conseguiram entender o seu valor, muitos alunos que estavam na perspectiva que hoje entendo como ansiedade, depressão também. Até aqueles que tomavam a decisão de não fazer algo mais sério da vida deles, vinham falar comigo, e com isso veio o fardo, o fardo de qualquer coisa socioemocional que acontecesse com esse aluno.

O meu número de celular era público, os alunos tinham o meu contato, os amigos dos meus alunos, a família desses alunos, sempre lidei muito bem com isso, sempre gostei de me

sentir próxima deles, até o momento de entender que não era aquilo que tinha que acontecer. Pela imaturidade nossa enquanto professores de Projeto de Vida, fomos permitindo que esse contexto acontecesse. Tenho plena consciência de que isso não aconteceu somente comigo, mas com outros colegas também, o que nos trouxe uma estafa mental do segundo ano para o terceiro.

Esses alunos entraram no terceiro ano do Ensino Médio em 2019, fiquei com quatro turmas de Pós-Médio e uma turma de Projeto de Vida. Outras colegas tiveram a oportunidade de pegar aulas de Projeto de Vida, entender, degustar o processo, o próprio Projeto de Vida no ano de 2019 estava passando por uma perspectiva de mudança. O Pós-Médio foi muito mágico, trabalhava com eles desse jeito: o livro do Pós-Médio era muito curto, vamos colocar assim, era possível finalizá-lo em um bimestre, falava para o aluno sobre a carreira militar, bacharelado, licenciatura, as diferenças entre curso técnico, vestibulares, rotina de estudo. Fiz o seguinte jogo com os alunos, foi o meu maior destaque, as pessoas sabem do meu nome por conta disso, falava para o aluno assim, para cada turma: quem que vocês gostariam que viessem esse ano na escola, para conhecermos alguma área ou empresa?

Primeiro voltamos o nosso olhar para a nosso bairro que fica na região sul, enquanto fazia esses questionamentos, os alunos começaram a falar dos empreendedores do bairro, citaram uma lanchonete, seria legal trazer para a escola o responsável pelo estabelecimento e tem um restaurante no centro da cidade que trabalha com x ou z, gostaríamos de conhecer as histórias de vida deles. Anotava todos os nomes que eram citados, sempre ensinei para eles assim, o não já temos, então temos que ir atrás do sim. Ficava o ano inteiro, fazendo os convites, respeitava o pedido de cada turma: A, B, C e D. Falava para as turmas: joguem todas as ideias, “viagem na maionese” junto comigo, e eles viajavam. Cada bimestre eram apresentadas palestras, casávamos com ações na escola.

Nesse período tínhamos visitas nas universidades, testes vocacionais, palestras que a própria secretaria encaminhava, aconteciam muitas coisas legais no Pós-Médio, teve muita vida. Trabalhamos toda a perspectiva que veio da secretaria de educação no tempo certo, todos sabiam a diferença entre as graduações, licenciatura, bacharelado, curso técnico, quais universidades que tinham nas cidades, no estado, fizemos mapeamentos dos cursos, separamos uma matéria para mapearem os cursos que tinham a intenção de cursar, projeções do mercado de trabalho. Teve um aluno, por exemplo, que queria trabalhar com gastronomia, pesquisava se tinha na cidade, no estado, na região do centro-oeste, quanto custava, se dava acesso pelo vestibular, se era possível ou não, fazíamos uma pesquisa detalhada. Provocavam a busca por uma pessoa de referência daquela área específica e estudar a história de vida daquela pessoa, e com isso foram descobrindo

que todas as pessoas das quais admiravam tiveram Projeto de Vida, e passaram por dificuldades, porém eu nunca disse durante as minhas aulas que não iriam passar dificuldades.

O x da questão sempre foram esses nomes que eles indicavam, tive pouquíssimas negativas, a maioria aceitou participar. Lembro de um rapaz que tinha uma hamburgueria próximo a região, descobrimos que era pai de aluno na escola, contou que não tinha terminado o Ensino Médio, mas foi no foco do empreendedorismo, temática que também estava na proposta do Pós-Médio. Possuía três hamburgueria na cidade e uma barbearia, falou no final da palestra que iria dar hambúrguer para os alunos, e depois de duas semanas pagou hambúrguer para todo mundo um dia à tarde. Teve um dia que fomos com o corpo docente e com os alunos comer lanche na hamburgueria dele.

Um outro aluno duvidou que pudéssemos trazer a dona do MyCookies, a Natalie Pavan.²⁴⁹ O MyCookies é uma empresa que nasceu dentro de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande. Natalie é advogada, dona de uma empresa que tem filiais no país inteiro, é uma CEO que tem a minha idade, 32 anos. Fiquei meses atrás dela, dizendo que a gurizada queria falar com ela, lembro até hoje o que ela falou quando foi na escola: “essa é a minha última palestra do ano e eu escolhi que fosse na escola, porque eu sei que iria falar para pessoas que realmente estariam interessadas em ouvir o que tenho para falar e diferente de empresário que estariam interessados em meu dinheiro.” Preparávamos a escola inteira para receber, juntos com os alunos, cada pessoa que iria na escola. Para o aluno que deu a ideia do convite, eu pedia para fazer um presente autoral, às vezes a turma ajudava com dinheiro e comprávamos um presentinho.

Foram Policiais Rodoviários Federais - PRF, fiquei meses atrás de um PRF, de um médico que estudou em escola pública, do dono da hamburgueria, da dona do MyCookies, dos sócios da empresa de CroosFit muito famosos aqui na nossa cidade. Trouxemos ex-alunos do primeiro e segundo ciclo que já estavam na universidade, foi fantástico, vinham fazer palestra. Teve uma aluna nossa que passou para moda na USP, em São Paulo, os alunos falavam: “traga ela, ela está aqui de férias.” Levamos ela para a escola, e outros que passaram na universidade, trouxemos o nosso próprio material humano que eram nossos alunos que tinham saído da escola para falar com eles. Quando foi no final do ciclo deste terceiro ano, na formatura deles, não teve quem não se emocionasse. Acabava gerando uma grande família, torcemos por eles, pela trajetória de vida deles, e a nossa narrativa de vida, narrada junto com a deles.

²⁴⁹ A MyCookies nasceu em 2016, fundada por Natalie Pavan em Campo Grande/MS. Disponível em: <https://mycookies.com.br>. Acesso em: 12 de ago. de 2022.

Essa é a grande experiência que eu tenho. Os dois anos de Projeto de Vida e o último ano de Pós-Médio proporcionaram para os alunos o entendimento de que a vida não acaba ali na terceira série, na verdade, a partir dali que ela começa. Mesmo sem falar com esses alunos, através das redes sociais, acompanho os projetos que estão realizando. Em uma atividade desenvolvida no primeiro ano, eles narraram tudo o que sonhavam em planos: tirar uma moto, comprar uma casa, entrar na universidade, ter uma família, viajar. Com o tempo, eles falavam: “professora segunda meta de Projeto de Vida realizada; primeira meta realizada.” O aluno tirava habilitação ia na escola mostrar para mim, “olha professora, essa era minha terceira meta de Projeto de Vida e realizada”, e até hoje mandam para mim mensagens sobre suas conquistas, é muito gostoso isso.

Particularmente acredito que só quem é professor de Projeto de Vida mesmo, consegue ter esse gosto, esse pagamento de todo o seu trabalho, trabalho muito árduo, muito árduo mesmo, mas foi um pagamento muito digno, muito bonito. Acredito, em certa forma, que os professores deveriam ter sido observados diferentes durante esse tempo, hoje vejo os meus colegas que iniciaram nesse processo de Projeto de Vida estão em cargos diferentes dentro da secretaria, outros saíram, porque o desgaste emocional foi intenso. Quem veio depois de nós pegou, vamos dizer assim um processo mais brando, mais equilibrado, está mais leve, os pioneiros se lascaram com tudo.

C - Suzy, só para entender um pouco mais toda essa sua experiência que relatou sobre o Pós-Médio, como foi desenvolver o material ao longo do ano letivo?

S - Como já mencionei, o livro do Pós-Médio era muito curto. Eu o desenvolvia todo primeiro, pois tínhamos formações, feriados, acabava que passava muito rápido, eram duas aulas de Pós-Médio por semana, havia aula que era muito rápida a temática, então o aluno em sala já finalizava. Inúmeras vezes tive que readaptar o meu planejamento, utilizei uma estratégia, que na verdade foi um deslumbre que deu muito certo. Quando os alunos entenderam que o pós-médio, também poderia usar com essa perspectiva de futuro, muitos alunos nesse horário, pagavam curso de redação, ou cursinho on-line, usavam para estudar. Conseguiram, alinhavavam com o aluno que estava indo para a sala de informática estudar essa temática, outros usavam esse tempo para fazer as próprias atividades da escola, as tarefas que estavam atrasadas das matérias. Alguns alunos não tinham esse compromisso, mas sempre tudo isso muito bem anotado. Por ser uma coisa nova para a escola, professores e alunos foram aprendendo a lidar com o Pós-Médio. Nas aulas de Pós-Médio tinham mais liberdade, se viam autores dessas aulas, conseguiam gerar mais significados.

4º BLOCO

Fale um pouco sobre como tudo isso era colocado em prática. Na sua prática?



IMAGEM 1 - Arquivo pessoal



IMAGEM 2 – Arquivo da SED



IMAGEM 3 - Arquivo pessoal.

As imagens fazem total sentido. Essas imagens que eles estão em círculo e a atividade três são lindas, ambas são do segundo ano. Tenho as fotos até hoje dessas atividades, não tive coragem de apagar. Fotos lindas, nelas conseguimos ver a unicidade da turma. Querendo ou não víamos tantos problemas passarem, mas conseguíamos nos conectar de alguma forma, mas nem eles viam que eles conseguiam fazer isso, e com as práticas que vinham dentro dos cadernos do ICE, isso acontecia.

Buscava exercitar tudo que vinha, às vezes esmiuçava mais uma turma por perceber que tinha mais necessidade que outra, tinha turma que eu só lançava a ideia e eles faziam, cada turma com sua identidade, tudo muito especial. No último ano em 2019, tive só uma turma de Projeto de Vida era do segundo ano do Ensino Médio, e me escolheram para ser madrinha da turma, foi muito bacana no início. A líder de sala que escolheram, era uma menina extremamente tímida, quieta, silenciosa, não tinha empoderamento e o vice era um rapaz que já era mais do movimento da bagunça da sala de aula, ela pensou em desistir em inúmeras vezes, falava: lembra das aulas de Projeto de Vida? O que você propôs para as pessoas votarem em você?

Mapeei e acompanhei a turma durante todo o ano letivo. Só dava aula de Projeto de Vida para essa turma, mas tinha um controle surreal dela, tanto que tudo o que acontecia com essa turma os professores vinham me buscar como referência, falavam assim: “Suzy, aconteceu tal coisa com essa turma”. Lógico que em algumas situações a direção tomava frente, coordenação, mas outras atitudes mais do dia a dia quem conduzia era eu com eles, pedia licença entrava em sala, ou ainda falava com a turma durante as aulas de Projeto de Vida, “vamos resolver isso”. Eles conseguiam ter esse manejo, foi uma coisa muito bacana, um presente. Eles conseguiam gestar seus problemas, era uma turma muito especial, que atuavam muito dentro dos clubes de

protagonismos, na própria escola fazia o acolhimento, era bastante atuante. Aquela turma tinha uma identidade leve, a escola inteira respeitava, pelo tom de equilíbrio que eles traziam, foi bem legal o que conseguimos construir, e as atividades quando permitiam viver, eram bastante interessantes.

Sempre tentávamos engajar comes e bebes nas atividades do segundo ano, não sei se os outros professores permitiam isso, porque naquela turma especificamente tinha mãe que era doceira, cozinheira, pai de aluno que vendia carne para churrasco. Conseguimos um momento específico do ano para fazer um churrasquinho para aquela turma especificamente na escola, era uma coisa que eles conquistaram, algo muito deles e tudo isso nasceu da aula de Projeto de Vida.

Nessa turma que citei anteriormente, nos conselhos de classe os pais vinham para o conselho e falavam que os filhos comentavam muito sobre as aulas de Projeto de Vida, e não era uma turma sem problema não, por exemplo, teve um roubo dentro da sala de aula de um material de maquiagem que era meu, teve uma festa, levei minhas maquiagens, ainda não tinha Covid-19 nada dessas coisas, e sumiu. Descobrimos qual foi a aluna que tinha feito isso, era uma aluna que estava passando fome. Quando os alunos descobriram que a menina que tinha feito esse processo do roubo que está errado, mas que estava passando fome, no mesmo dia eles entraram em contato comigo e falaram: “professora, queremos doar uma cesta básica para ela.” Juntaram dinheiro e a noite, quando sai da escola junto com uma colega, fomos no mercado fizemos compras e levamos a cesta básica para a aluna na casa dela. Mesmo na raiva, na raiva deles, agiram.

A mágica do Projeto de Vida é muito bacana. Um aluno perdeu o pai, foi ele quem fez o churrasco, e veio a falecer ao longo do ano letivo, a turma inteira seguiu esse menino, emocionante, ele passou de ano, pois queria desistir, é uma coisa muito forte o que aconteceu. Quando conseguem trazer essa identidade do Projeto de Vida para a rotina deles, tenho plena certeza que estão levando algo para toda vida, mesmo fora da escola.

C – Como eram realizados os planejamentos das aulas de Projeto de Vida e quem os acompanhava?

S – Na escola na qual trabalhava, foi dividido. Alguns colegas ficaram com o coordenador de área. O meu primeiro coordenador era da área da linguagem e trabalhava na mesma frente que eu. Mandava primeiro o planejamento para ele, olhava, validava e dava ideias. Como o material já vinha muito de certa forma mastigado, só trazíamos para a nossa realidade. Sempre era aprovado, só havia feedback quando saía fora do contexto de sala de aula, o que eu não enxergava enquanto professora. De repente fiz uma prática que precisei sair da sala, como essa que está na

imagem três de usar o barbante no espaço, e naquele dia deu problema, porque o espaço estava sendo usado na quadra ou no espaço aberto, e o coordenador trazia essas reflexões.

Lembro que sempre briguei para que as aulas de Projeto de Vida dessem certo, o coordenador era o primeiro que sempre esmiuçava no contexto do próprio planejamento. Esse era quinzenal e as reuniões com a coordenadora geral eram toda segunda-feira. Quando era semana de validar planejamento, sentávamos juntos, pois na época a secretaria de educação não orientou o professor de Projeto de Vida fazer o planejamento on-line no sistema, fazíamos no caderno que ficava na escola dentro de um armário de Projeto de Vida. O meu diretor podia ter acesso, o coordenador geral e coordenador de área, inclusive as minhas colegas que ministravam o componente, caso ficasse doente algum dia e elas podiam me substituir, a aula ficava pronta, além das anotações que tinham no caderno. Então passávamos por esse processo.

Em alguns momentos a direção atuava... como posso explicar? Se eu precisasse de um recurso metodológico como barbante ou espaço para a execução, sempre tinha que planejar antes, para que não viesse atrapalhar, isso foi uma coisa bacana que o Projeto de Vida me ensinou e que tinha aprendido na universidade também. No entanto, quando somos professores do componente de base e está focado na sala de aula, espaço físico quatro paredes é muito mais fácil de administrar. Tirar o aluno da sala de aula e ir para o espaço aberto, fazer uma prática de Projeto de Vida, precisa pensar em *enes* pontos, inclusive alunos que queiram pular muro, namorar, uso de drogas, qualquer outra coisa do contexto.

Aprendi a ter um jogo de cintura, sempre buscava ser inteligente no contexto de buscar e fazer essas atividades a tarde. Tivemos uma estrutura muito bacana para trazer essas aulas a tarde, em dias intercalados, porque de manhã aconteciam as eletivas²⁵⁰ e provas. Nossa escola foi se readaptando, eram muitas demandas da Educação Integral, e eu conseguia encaixar certinho as atividades à tarde, porque tinha uma inspetora que era muito parceira. De manhã não havia essa parceria, pelo contrário, esse tipo de trabalho era difícil, mas a inspetora da tarde era “pau pra toda obra”, falava: olha, hoje vou para quadra, vou para sala de informática ou espaço aberto embaixo da árvore; então ela ficava comigo no momento, sempre somando junto comigo. Tinham alunos que eram ponto de apoios nessas turmas, me ajudavam a cuidar dos demais e sabiam se alguma coisa fugisse do contexto. Sempre falei para eles: “turma tudo que estamos fazendo hoje é balizado no planejamento, é uma conquista nossa, uma conquista da turma e da professora, é a

²⁵⁰ São disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e/ou pelos estudantes e objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum do currículo (ICE, 2015). Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Introdução às bases teóricas e 10 de 10 metodológicas do modelo Escola da Escolha. Recife: ICE, 2015.

nossa imagem que estamos transmitindo para outros e passando, e se acaso fizerem algo de errado, um aluno fizer algo de errado, prejudica a turma, prejudica a aula, prejudica a todos, a imagem da escola”. Logicamente que nesse período algumas coisas aconteceram, mas chegou o momento em que não precisava mais falar isso, com o tempo conseguimos entrar em alguns acordos, os alunos falavam assim: “*Pro*²⁵¹, qual é a sua aula da semana que vem? Como tinha planejado, já sabia o que ia acontecer, falava: olha turma, semana que vem é essa, semana de filme”. “Então *Pro*, podemos organizar com as nossas mães para trazerem depois do almoço uma pipoca para nós, suco, refrigerante e brigadeiro”. Perguntava para turma o que acham, sempre Ok. Faziam vaquinha para a pipoca, brigadeiro, refrigerante, para as coisas. Acontecia o filme e era muito legal, tinha até colegas professores que falavam assim: “qual é filme, se eu estiver de planejamento quero ficar lá um pouquinho com vocês.”.

Nesse processo a gestão acompanhava, via que dava certo, mas caso as coisas saíssem do contexto, minha atenção era chamada. Sempre fiz uma gestão muito compartilhada com eles e dava certo. Acho que isso é muito importante dentro de um processo como esse na aula de Projeto de Vida. Que todas as pessoas conheçam o que é o componente, a matéria, o impacto dela na rotina da escola, divulgar o que vai acontecer, o que vamos fazer... Precisamos também prever isso para as pessoas, para não gerar surpresas. Através das necessidades do componente Projeto de Vida e Pós-Médio a escola foi utilizando uma espécie de agenda, não sei se as outras escolas ou os outros professores comentaram sobre isso, tínhamos uma agenda que era compartilhada primeiro para o corpo docente, e depois com os alunos, inclusive poderiam sugerir demandas, assim ficava uma agenda geral para a escola. Porém, essas demandas por parte dos alunos precisavam ser validadas, junto com o professor e coordenação naquela reunião que chamava de eletiva II para o professor, e para o aluno era eletiva I.

Uma coisa bem legal nasceu por parte dos alunos, não sei especificamente qual ano ou turma que deu a ideia, falaram: “que tal esse ano fazermos o dia do estudante?” Poucos professores compraram essa ideia, porque dá muito trabalho, mas aos poucos isso foi mudando e parte do corpo docente e a direção começaram a comprar a ideia. No início de cada bimestre falavam: “olha, tal dia podemos fazer tal coisa?” As atividades eram agendadas de acordo com o dia da semana, por exemplo, na sexta era dia das festividades, mas essa agenda era muito volátil, e as ideias sempre partiam dos estudantes. No entanto, a direção era muito honesta com eles: “olha, se vocês não responderem, não tem como a gente fazer, se vocês não se comportarem, não tem como a gente dar continuidade”.

²⁵¹ Pro – Professora.

Pediam coisas muito legais, a Feira de Conhecimentos, em 2019 ocorreu a cada bimestre, primeiro bimestre das humanas, segundo das exatas, terceiro das linguagens e o quarto ciências naturais. A escola ia se apropriando, nascia do olhar não só das aulas de Projeto de Vida, mas casava as perspectivas com o que o ICE²⁵² ensinou desde o primeiro ano, das formações em que o aluno traz o seu protagonismo, sua voz, mas tínhamos que afinar. Fizemos gincanas para arrecadar alimentos, roupas, fraldas para doar, alunos nossos que passavam necessidades, que eles identificavam, enfim, muitas coisas bonitas aconteceram dentro desse contexto. O famoso churrasco nasceu deles, falavam: “olha, queremos comer um pouco melhor, vamos então a cada final de bimestre, se as notas das turmas melhorarem, fazer uma ação diferenciada?” Existiam essas negociações para a gestão da escola e conosco, e realmente conseguiam fazer no final de cada bimestre, por exemplo, o churrasco. Isso foi acontecendo ao longo dos anos nessa Escola da Autoria, foi um processo que nasceu desde o início dessa formação. Passamos por esse momento árduo no início da adaptação e da implementação, depois de resultados, e então chegou nesse momento, onde a gente percebia que tudo aquilo que o ICE falava lá no início, ele realmente era possível acontecer.

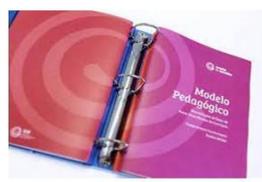
C – Suzy, como foi o acompanhamento do ICE na escola?

S - O ICE tinha agenda com as datas de visitas na escola, era o acompanhamento de resultados, sempre indicavam porcentagens, agora não me recordo do primeiro ano, segundo ou terceiro ano, mas foram muito transparentes: “em tal ponto vocês estão atrasados ou estão avançados, o estado está assim, a cidade está assim”. No início da vinda do ICE com a secretaria de educação a impressão que tínhamos era que moldávamos a escola para recebê-los, acho que os professores tinham esse olhar, mas chegou em um dado momento que quando chegavam, as coisas já tinham acontecido naturalmente. Fiz parte da primeira equipe de professores da escola da implementação, a equipe começou a mudar a partir do terceiro ano. Até aí tínhamos uma unicidade, compramos a ideia muito bem, mas às vezes faltava maturidade nossa também de enxergar que tudo é um processo, hoje, em 2022, consigo enxergar isso. Consigo enxergar que muitas coisas que eu falei enquanto professora de Projeto de Vida ou professora de Língua Portuguesa foram coisas sem contexto, sem sentido, mas na verdade era mais uma catarse, queria colocar para fora, para que alguém pudesse ouvir e dar aprovações.

²⁵² O ICE atua com a implantação do Programa Escola da Escolha, um modelo de Educação Integral em tempo integral, em 19 Estados e 24 municípios. É uma entidade privada sem fins econômicos fundada no Recife em 2003, que visa primordialmente a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/> Acesso em 19 de Abr. 2022.

Uma coisa muito bacana era que quando o ICE pisava na escola os alunos se empoderavam muito, falavam com a equipe da secretaria junto com a equipe do ICE, sem filtro. Relatavam todos os problemas, a equipe anotava tudo, sempre com muito discernimento sem a comparação de uma escola para outra. Tomavam esse cuidado, de cada um ter a sua identidade e as coisas iam mudando de um período para o outro, às vezes vinham duas vezes no bimestre. Esse acompanhamento sempre existiu e hoje está em um contexto um pouco diferente daquela época.

O trabalho que começou em 2017 foi muito pontual, tivemos a oportunidade depois dessas formações individuais dentro da escola e outras formações coletivas com outras escolas, com outros colegas, enxergamos que nossos problemas eram iguais, o que diferenciava eram as pessoas, as identidades, os alunos. Houve momentos de encontro do ICE e a secretaria apenas com os alunos e isso repercutiu bem, os alunos nossos tomavam a frente de algumas coisas, foram nossos espelhos, me sentia representada, não somente por esses alunos, mas por todos os outros que estavam ali diante desse contexto que foi muito bacana ao longo dos anos.



- Para fecharmos a conversa, há alguma outra questão que eu não tenha perguntado, mas que você queira falar sobre a disciplina Projeto de Vida ou sobre o programa da Escola da Autoria?



Imagens retiradas do site da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul.

Eu me recordo de todas as fotos, do caderno, dos profissionais que atuaram na escola, sempre falando “que tudo está nos cadernos do ICE, só basta ler”, mas trazer o que está no papel para aplicar no dia a dia é meio complexo. As formações foram pontuais e muito importantes. Algumas foram no espaço Centro de Formação Mariluce Bittar²⁵³, inclusive a professora Mariluce Bittar foi minha professora na universidade. Essas formações, em especial como professora de Projeto de Vida foram as mais significativas. Quando sentava com os colegas de outras escolas e até colegas que atuavam comigo, conseguíamos respeitar o trabalho do outro,

²⁵³ Localizado: R. dos Dentistas, 500 - Tiradentes, Campo Grande - MS, 79043-080.

era mágico. Passei admirar muito mais a educação pública, ver como tem profissionais engajados como eu, dedicados, aplicados, tanta coisa bacana que aconteceu.

Uma escola no interior tinha uma ponte que chamava ponte da morte, era o apelido e os alunos de Projeto de Vida, disseram que tinham o poder de transformar aquela ponte. Essa ponte depois virou a ponte da paz, e tudo começou em uma aula de Projeto de Vida, esse é o grande impacto que eu via.

O ICE teve um papel importante nessa construção como um grande norte para nós, porém acredito que em algum momento a secretaria entendeu que precisava alçar novos voos e foi atrás das questões das competências socioemocionais. No entanto toda a estrutura da aplicabilidade da escola de tempo integral veio do ICE, que até hoje é uma referência para muitas pessoas em muitos estados. Acredito que foi completo, como muita dor e suor, mas completo.

Podemos tecer quaisquer comentários sobre Projeto de Vida, mas se você realmente o vive, é transformador, porque o Projeto de Vida é primeiro para o professor que ali está, ele pode sonhar, principalmente o professor de escola pública. Então foi uma oportunidade que as pessoas tiveram para entender que poderiam mais, a Escola da Autoria em si transformava vidas. Conseguia ver uma família se formando, não consanguíneas, até coloquei isso no meu discurso do terceiro ano, não formamos laços consanguíneos, laços afetivos durante todo esse tempo e esses laços iremos levar durante muitos anos.

Disse lá no início, acredito que a Escola da Autoria vai devolver para a sociedade pessoas muito melhores e cabe também a sociedade, as famílias, a escola e o próprio aluno entender que quando está dentro de uma escola como essa, você paga o preço da dedicação, do tempo de entrega, mas sai uma pessoa, vamos dizer assim, muito melhor. Hoje acredito que precisamos formar cada vez mais integralmente os alunos e o aluno que fica meio período em uma instituição seguindo só um passo da aprendizagem não tem essa oportunidade.

C – Suzy, muito obrigada novamente.

4. O ENCONTRO DAS HISTÓRIAS NO CAMINHO DO PRESENTE PARA O PASSADO

*A história, como procedimento epistemológico, fornece conceitos, símbolos e métodos para que o homem, na qualidade de sujeito social, pense a si mesmo, em uma relação que faz o caminho do presente para o passado.*²⁵⁴

4.1 Quem é esse professor da disciplina Projeto de Vida?

Em 2016, quando o estado de Mato Grosso do Sul aderiu ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral do Governo Federal, os docentes que tinham interesse em ingressar no programa precisavam participar de um processo seletivo.²⁵⁵ A Secretaria de Educação criou o processo de seleção e, a partir da pontuação da análise do currículo, a gestão escolar entraria em contato com o professor.²⁵⁶ O programa pleiteava a permanência de toda a comunidade escolar: equipe de gestão, professores e estudantes com dedicação exclusiva à escola. Dessa forma, o estado criou a Lei nº 5.006, de 30 de maio de 2017, que instituiu a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) aos professores na função da docência e na coordenação pedagógica, com um adicional de 15% (quinze por cento) do vencimento-base do cargo de Professor da carreira Profissional da Educação Básica, classe A, nível I, 40 (quarenta) horas (SUGESP, 2019).²⁵⁷

O docente tinha que ter disponibilidade para trabalhar em período integral. *Quando o professor trabalhava o dia todo naquela Escola da Autoria, com aquele público, conseguia dar uma atenção toda especial e isso era muito importante.*²⁵⁸ Não existiam aulas vagas pela falta de professores, a ausência de um professor era compensada por outro da mesma escola, já que a dedicação era de 40 horas semanais.

Essas atribuições diferenciadas garantem que as novas metodologias e as demais atividades pedagógicas previstas no Programa sejam de fato desenvolvidas nas escolas e que os alunos tenham atendimento direcionado e contínuo, mesmo que algum educador necessite faltar (FODRA, 2015, p. 67).

²⁵⁴ DELGADO, 2010, p. 51.

²⁵⁵ Processo seletivo de docentes para as Escolas da Autoria: EDITAL N. 1/2017. Disponível em: http://sistemas.sed.ms.gov.br/pesquisa/escoladaautor/edital_35.pdf. Acessado em 25 de mai. 2022.

²⁵⁶ Professor Thiago Froes Acosta, entrevistado no dia 30/12/2021, pelo Meet Google.

²⁵⁷ Fonte: Superintendência de Gestão de Pessoas – SUGESP/SED

²⁵⁸ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 05/12/2021, com a professora Luclesia Silva de Almeida Matias. Pelo aplicativo Google Meet.

A primeira formação para os educadores das escolas que aderiram ao programa no ano de 2017 foi organizada e realizada pela equipe gestora da implantação do programa das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no estado de Mato Grosso do Sul, no período que antecedeu o início do ano letivo. A capacitação foi realizada no *campus* da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em Campo Grande, no período de 7 a 10 de fevereiro de 2017 e reuniu mais de 300 profissionais do Magistério.²⁵⁹ Foram apresentados, no período de formação, os cadernos de Formação da Escola da Escolha – Ensino Médio – para as equipes do Programa das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Autoria. Os cadernos estavam divididos em oito seções: Introdução às bases teóricas e metodológicas do Modelo Escola da Escolha; Princípios Educativos; Tecnologia de Gestão Educacional; Modelo Pedagógico; Metodologia de Êxito da parte diversificada do currículo; Ambientes de Aprendizagem; Práticas Educativas; Instrumentos e Rotinas. Os cadernos de formação também eram chamados de Caderno Inovações em Conteúdos, Método e Gestão.

Nele você conhecerá as inovações concebidas para trazer do plano teórico-conceitual os Princípios Educativos e as ideias elaboradas que dão corpo ao Projeto Escolar e ao seu currículo, ambos profundamente comprometidos com a integralidade da ação educativa e a formação dos estudantes no Ensino Médio (ICE, 2014, p. 3).

Nessa mesma formação, foram explicados os Modelos de Gestão e Pedagógico da implantação da Escola da Escolha. Os Cadernos de Formação são organizados para contribuir com os Modelos de Gestão e Pedagógico de forma que colaboram na organização e planejamento de todas as ações desenvolvidas na escola: divisão das atribuições e rotinas dos profissionais, das salas de aula e da direção escolar. O organograma traz a noção de hierarquia, funcionalidade e empregabilidade (SOUZA; MANUEL, 2019, p. 11). O Modelo de Gestão, por meio da Tecnologia de Gestão Educacional (TEG), é a “base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará a intenção educativa em ação efetiva” (ICE, 2014, p.6). Em outras palavras, o Modelo Pedagógico dá suporte para a elaboração do Projeto de Vida do estudante, pois é a “essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido” (ICE, 2014, p.6). Conforme demonstrado na figura 15:

²⁵⁹ Disponível em: <http://www.portaldaeducativa.ms.gov.br/educacao-inicia-formacao-de-professores-que-atuarao-nas-escolas-em-periodo-integral/> Acesso em: 19 de abr. 2022.

Figura 15: O jovem e seu Projeto de Vida

**A CENTRALIDADE DO MODELO É
O JOVEM E SEU PROJETO DE VIDA**



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.²⁶⁰

É possível perceber o impacto dessas formações e ideias nas entrevistas realizadas. O Projeto de Vida como centralidade no currículo das Escolas da Autoria parece ter sido apresentado de forma persuasiva, de modo que, ao visualizarem a imagem durante as entrevistas, os cinco entrevistados citaram

*O Projeto de Vida é a coluna dorsal, sempre falávamos isso.*²⁶¹

*A aula de Projeto de Vida, como vimos no slide anterior, é a centralidade da escola.*²⁶²

*A imagem acima nos acompanha desde 2017 em todas as formações continuada, porque é o centro da Escola da Autoria, o Projeto de Vida do aluno.*²⁶³

*Eu me lembro dessa imagem, ficamos sabendo que o Manoel Bonifácio seria uma das escolas que iniciaria a implantação desse projeto aqui em Campo Grande.*²⁶⁴

*Essa imagem faz todo o sentido, pois vimos essa imagem várias vezes com o pessoal do ICE. É a centralidade do modelo: o jovem e seu Projeto de Vida.*²⁶⁵

²⁶⁰ A imagem foi retirada do Material do Professor (2014, p. 12).

²⁶¹ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 12/01/2022, com a professora Suzy Rannielly Roberto Ferro. Pelo aplicativo Google Meet.

²⁶² Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 30/12/2021, com o professor Thiago Froes Acosta. Pelo aplicativo Google Meet.

²⁶³ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 05/12/2021, com a professora Letícia Cintra Paula de Oliveira. Pelo aplicativo Google Meet.

²⁶⁴ Texto elaborado a partir da entrevista realizada com a Luci Dalva Maria de Souza em 09/12/2021. Pelo aplicativo Google Meet.

²⁶⁵ Texto elaborado a partir da entrevista realizada com Luclecia Silva de Almeida Matias em 05/12/2021. Pelo aplicativo Google Meet.

A disciplina Projeto de Vida foi apresentada como um processo de construção dos projetos de vida dos estudantes, por meio do “despertar do sonho”, com a proposta de ambientes com espaços de reflexões e aprendizados. A primeira formação dos professores e coordenadores pedagógicos responsáveis pela disciplina aconteceu nos dias 15, 16 e 17 de março de 2017.²⁶⁶ Nessa formação, o convencimento à adesão ao programa era feito também a partir do relato de jovens, vindo da Escola da Escolha, como manifesto por uma das entrevistadas: *as formações que mais me tocavam era quando via um aluno de Pernambuco falando da escola dele, a Escola da Escolha.*²⁶⁷ A nomeação das características as quais os docentes para lecionar essa disciplina precisam possuir encontra-se no caderno de Formação da Escola da Escolha – Metodologias de Êxito.

Não existe um “perfil perfeito” para professores das aulas de Projeto de Vida. No entanto, esses **docentes devem possuir a capacidade de inspirar o jovem**, de fazer corpo através da Pedagogia da Presença, sendo afirmativas em suas vidas. Também devem estar dispostos a mergulhar num processo transformador que envolverá muita subjetividade e objetividade, pois, ao mesmo tempo em que deverão provocar nos jovens o despertar sobre os seus sonhos, suas ambições, aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser, deverão levá-las a refletir sobre a ação, sobre as etapas que deverão atravessar e sobre os mecanismos necessários para chegar lá. O foco é o estudante, independente de suas circunstâncias (ICE, 2014, p. 15).

O professor estar disposto a “*provocar nos jovens o despertar sobre os seus sonhos, suas ambições, aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser*”²⁶⁸, é o suficiente para promover com êxito sua função dentro dessa nova organização curricular? O profissional da educação precisa de formação, conhecimento dos sujeitos e dos saberes a serem construídos, além, é claro, de boas condições de trabalho. Nessa perspectiva, o papel do professor não é mais o de transmitir conhecimentos, mas motivar, orientar, avaliar. Ele tornou-se “coach” e “pesquisador” (LAVAL, 2019, p. 144).

Entendemos que o profissional da educação da Escola da Autoria é convencido a adequar-se a esse novo formato, aceitando lecionar disciplinas, além da sua área de formação, ao serem exclusivos à escola e ao fato do número de aulas do Núcleo Comum (BNCC) não ser suficiente para completar a carga horária. Como lembrado por uma das professoras entrevistadas: *O*

²⁶⁶ Formação de Aprofundamento em Projeto de Vida pelo ICE, foi coordenado por Romilda J. de Santana, no Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira ima (Cepef), em Campo Grande. Disponível em: [Escolas da Autoria iniciam a Semana de Protagonismo – Portal do Governo de Mato Grosso do Sul \(www.ms.gov.br\)](https://www.ms.gov.br) Acesso em: 19 abr. 2022.

²⁶⁷ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 12/01/2022, com a professora Suzy Rannielly Roberto Ferro. Pelo aplicativo Google Meet.

²⁶⁸ ICE, 2014, p. 15.

*professor de projeto de vida não é professor somente de projeto de vida, na nossa época, tínhamos que manter a sua disciplina da base nacional e mais a disciplina eletiva.*²⁶⁹

O trabalho, ao longo desses anos, deve levar o jovem à crença no seu potencial e que ele se sinta motivado e capaz de atribuir sentido à criação do projeto que dê perspectiva ao seu futuro (ICE, 2014, p. 13). Verdades muitas vezes naturalizadas e discursos que são naturalizados nos Currículos²⁷⁰ prescritos, constituindo nos professores da disciplina Projeto de Vida a convicção de um perfil “ideal”, que se comprometem em “realizar” os sonhos dos estudantes, conforme apresentado na entrevista da professora

*Ao mesmo tempo que ser um professor de Projeto de Vida era um presente, uma honra, um privilégio, afinal de contas, o seu diretor viu em você esse perfil, também era uma responsabilidade muito grande, porque para o professor encantar o aluno, de maneira que acredite naquilo e faça tudo aquilo, é muito difícil.*²⁷¹

No entanto, é possível identificar, na fala da professora, questionamentos de um esforço que, muitas vezes, iria além da sua formação inicial, uma vez que, para lecionar a disciplina Projeto de Vida, não há nada que especifique qual a formação desse educador, apenas orientações do caderno de Formação da Escola da Escolha – Metodologias de Êxito, preocupando-se com aspectos comportamentais desses professores frente ao desenvolvimento das aulas propostas nos materiais norteadores. As aulas de Projeto de Vida para o Ensino Médio foram estruturadas para serem ministradas, oferecendo subsídios para que o jovem inicie um processo gradual, lógico e reflexivo de construção do seu projeto de vida. Os materiais norteadores para o professor de Projeto de Vida são organizados em situações de aprendizagem que contemplam os temas descritos no caderno de formação.

As aulas estruturam-se da seguinte forma, de acordo com o caderno de Formação da Escola da Escolha – Metodologias de Êxito (ICE, 2014), conforme figura 16:

²⁶⁹ Texto elaborado a partir da entrevista realizada com Luclésia Silva de Almeida Matias em 05/12/2021. Pelo aplicativo Google Meet.

²⁷⁰ SOUZA; MANUEL, 2019, p. 5.

²⁷¹ Texto elaborado a partir da entrevista realizada com Luclésia Silva de Almeida Matias em 05/12/2021. Pelo aplicativo Google Meet.

Figura 16: Estrutura das aulas de Projeto de Vida.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.²⁷²

*O material previa quarenta aulas durante o ano todo, na época, eu considerava um exagero.*²⁷³ Com base no trecho retirado de uma das entrevistas, tratava-se de um material norteador para o professor de Projeto de Vida, aulas detalhadamente organizadas com conteúdos descritos e cronometrados. Constituía-se de seiscentos e quarenta e oito páginas (648), estruturadas em quarenta (40) aulas, para a 1º ano do Ensino Médio e mais quarenta (40) aulas para a 2º ano, propondo oferecer ao estudante competências para desenvolver seu projeto de vida. Para as aulas de Pós-Médio, que aconteciam para o 3º ano do Ensino Médio, “*tínhamos o material específico para o terceiro ano, somente os cem primeiros dias de aulas para colocar em prática aquele material e, depois disso, era todo norteado pelo professor.*”²⁷⁴

O material de apoio disponibilizado pelo ICE ao professor para as aulas de Projeto de Vida é único e padrão para todas as unidades em que ocorreram a implantação do programa. Isso se refere à tendência de modelar o professor em um padrão.²⁷⁵ As aulas são engessadas pelo tempo e pela metodologia, ou seja, têm um caráter assentado, com uma listagem de conteúdos e objetivos sequenciados temporalmente, sendo possível identificar um aspecto limitante. Na introdução do material norteador para o professor de Projeto de Vida, há uma carta intitulada “Caro Educador”, com um discurso envolvente que oferece métodos para educar e auxiliar o

²⁷² A imagem foi retirada do Material do Professor (2014, p. 13).

²⁷³ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 30/12/2021, com o professor Thiago Froes Acosta. Pelo aplicativo Google Meet.

²⁷⁴ Descrição do material utilizado no 3o ano do Ensino Médio – Pós-Médio, pela professora Letícia Cintra Paula de Oliveira, durante entrevista realizada no 05/12/2021. Pelo aplicativo Google Meet.

²⁷⁵ MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p.50.

professor a conduzir os jovens estudantes nas aulas de Projeto de Vida, “estar ao lado do adolescente nesta sofisticada e elaborada narrativa de si, ou seja, na construção do seu primeiro projeto para uma vida toda, será uma tarefa transformadora.”²⁷⁶ Contudo, esse modelo apresenta-se de forma dominante, inclinando-se para uma realidade mascarada. “Cumprir o cronograma predefinido das aulas, não alcança a intensidade dos projetos de vida dos jovens e figura o aspecto burocrático que foca sempre no produto e no resultado” (SOUZA, 2020, p. 129).

Podemos identificar que a proposta da “Metodologia do Êxito” discorrida pela Escola da Escolha, nas entrelinhas dos documentos e materiais até o momento apresentados, tem um enfoque “romantizado” e neoliberal, pois os documentos esbarram em dificuldades, como ressaltadas durante as entrevistas, como a padronização do acompanhamento entre as Escolas da Autoria pela SED e o ICE durante o processo de implementação do modelo proposto, como mencionado por uma das entrevistadas: *O ICE tinha agenda com as datas de visitas na escola, era o acompanhamento de resultados, sempre indicavam porcentagens, em tal ponto vocês estão atrasados ou avançados.*²⁷⁷ Não levavam em consideração as diversidades e dificuldades singulares de cada escola na época, como referido por uma das entrevistadas. *“Visto que o ICE e a Secretaria de Educação têm um mesmo padrão de acompanhamento para todas as escolas, sou contra essa questão de padrão, porque a nossa escola tem uma clientela diferente que a escola da moreninha”*²⁷⁸, por exemplo.²⁷⁹

Tais circunstâncias, muitas vezes, não são elaboradas para atender as demandas que emergem dos anseios e dificuldades enfrentados pelos professores e estudantes da comunidade escolar, induzindo a crer na “idealização da sociedade perfeita”. Conforme disposto, ao definir o perfil do docente e a padronização de suas aulas, a proposta gera uma perspectiva romantizada e neoliberal em torno do professor e do material indicado pelo ICE. As características almejadas, tais como “disponibilidade ao novo”; “liderança”; “protagonismo”; “convicção”, são características desejáveis de um modelo hegemônico prescrito, a partir de um interesse do Estado sob influência empresarial, produzindo escolas desprovidas de seu caráter cultural, negando o acolhimento da diversidade de ser e sentir.

²⁷⁶ Material norteador para as aulas de Projeto de Vida, 2014, p. 5.

²⁷⁷ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 12/01/2022, com a professora Suzy Rannielly Roberto Ferro. Pelo aplicativo Google Meet.

²⁷⁸ Moreninhas é o nome dado a um aglomerado composto por 11 bairros de Campo Grande, distante 13 km do centro da Cidade.

²⁷⁹ Texto elaborado a partir da entrevista realizada com Letícia Cintra Paula de Oliveira 05/12/2021. Pelo aplicativo Google Meet.

4.2 O que lecionava o professor da disciplina de Projeto de Vida nas Escolas da Autoria?

Fizemos um grupo de todos os professores de projeto de vida do Estado no WhatsApp, fui no grupo e falei: pessoal quem começou as aulas de projeto de vida para os segundos anos do Ensino Médio, está tendo alguma dificuldade? Nesse dia que mandei a mensagem, teve uma colega que respondeu assim, inclusive de outra cidade: eu estou tendo muita dificuldade, estou achando o material muito difícil. Outra professora respondeu: eu também e estou tentando humanizar o máximo possível.²⁸⁰

Com o intuito de compreendermos esse fragmento que foi retirado de uma das entrevistas, analisaremos uma proposta da aula de Projeto de Vida, *Material do Educador* (2016) disponibilizado pelo ICE do segundo ano do Ensino Médio, citada por uma das entrevistadas. O título da aula: *Crescimento e melhoria do desempenho sempre*.²⁸¹ No texto introdutório para o docente, é possível identificar contornos de uma “educação empresarial”.

O **conceito de melhoria contínua** é um termo bastante conhecido e estudado no ramo da administração. Ele será trazido, para esta aula, e apresentado aos estudantes a partir do uso da ferramenta de gestão – o Ciclo PDCA. Este ciclo permite a construção de um método de reflexão e assimilação do conhecimento a partir de quatro fases, presentes na sigla: do inglês, **Plan, Do, Check, Act**, traduzidas em Planejar, Executar, Avaliar e Ajustar. A abordagem do método se dá de maneira prática, a partir das ações empreendidas pelos estudantes e os auxiliarão a estruturar seus pensamentos, em consonância às ações, **aperfeiçoando o crescimento e a melhoria em seu desempenho sempre** (MATERIAL DO EDUCADOR, 2014, p. 209).

Na passagem anterior, realçamos dois trechos: “*conceito de melhoria contínua*”; “*aperfeiçoando o crescimento e a melhoria em seu desempenho sempre*”. Esses trechos estão presentes em discursos neoliberais para “melhorias” do ensino público. Alguns autores (Deleuze, 1992; Gallo, 2007; Han, 2017; Freitas, 2018) corroboram que a sociedade do século XXI ao substituir a fábrica pela empresa incorporou a formação permanente sobre a escola²⁸², a ilusão de uma maior autonomia²⁸³, reformas que nunca terminam²⁸⁴, sendo que jamais se alcança um ponto de repouso de gratificação.²⁸⁵ Nos discursos neoliberais, os únicos responsáveis pelas nossas conquistas somos nós mesmos, ou seja, “acabamos explorando nós mesmos”²⁸⁶, essa fala de Han, já foi discutida em um outro momento no texto quando destacamos o “Jovem e seu Projeto de Vida como centralidade do programa do ICE” no subcapítulo *Ensino Médio em Tempo*

²⁸⁰ Esse trecho foi retirado de uma das entrevistas realizadas para a pesquisa pela professora Luclécia Silva de Almeida Matias em 05/12/2021. A entrevistada refere-se ao material das aulas de Projeto de Vida disponibilizado pelo ICE para o segundo ano do Ensino Médio.

²⁸¹ As aulas 33 e 34 estão disponíveis no material do professor páginas 209 a 223.

²⁸² DELEUZE, 1992.

²⁸³ GALLO, 2007, p. 88.

²⁸⁴ FREITAS, 2018, p. 36.

²⁸⁵ HAN, 2017, P. 85.

²⁸⁶ HAN, 2017, p. 47.

Integral nas Escolas da Autoria, fomentamos a questão, novamente, uma vez que é algo muito enunciado no modelo “educacional neoliberal”. Para esses discursos serem persuasivos é necessário que o espaço escolar público tenha um papel fundamental para difundir tal ideia. Freitas (2018), no livro *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*, confirma-nos:

[...] as intermináveis reformas propostas pelo neoliberalismo para a área da educação, sempre em busca de um sistema de educação “ideal” que nunca funciona e está sempre dependente de novas reformas. Este sistema ideal nada mais é do que o estabelecimento de um padrão hipotético de se fazer a educação puxada, em última instância, pela defesa do livre mercado e pelas ideias de “escolha da escola” (FREITAS, 2018, p. 36).

Como mencionado anteriormente, as aulas são engessadas em uma metodologia que controla até mesmo o tempo de duração de cada atividade, além das habilidades socioemocionais que se pretende desenvolver, sem levar em consideração a realidade econômica dos estudantes de cada escola e as peculiaridades regionais. Laval (2019) considera que a padronização de objetivos e controles de conteúdo são reformas “focadas na produtividade”²⁸⁷ da gestão, professores e estudantes. A próxima figura 17 ilustra como são apresentados os planejamentos no Material do Educador (2014):

Figura 17: Objetivos e roteiro das aulas 33 e 34 do Material do Professor (2014).

Objetivos Gerais

- Apresentar o Ciclo PDCA como ferramenta de melhoria contínua;
- Aplicar o Ciclo na construção do Projeto de Vida e do Plano de Ação.

Roteiro

ATIVIDADES PREVISTAS	DESCRIÇÃO	PREVISÃO DE DURAÇÃO
Atividade: O ciclo de melhoria contínua – PDCA.	Leitura introdutória sobre o Ciclo PDCA e suas fases. Reflexão sobre o PDCA como ferramenta para melhoria contínua dos resultados.	45 minutos
Atividade: Fazer o ciclo girar e sua vida.	Aplicação do Ciclo PDCA no Projeto de Vida.	40 minutos
Avaliação.	Retomada dos objetivos do encontro.	5 minutos

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.²⁸⁸

O material disponibilizado para essas duas aulas é um material denso, sendo que, muitas vezes, não era possível finalizar ao longo das aulas disponíveis para os professores de Projeto de

²⁸⁷ LAVAL, 2019, p. 37.

²⁸⁸ A imagem foi retirada do Material do Professor (2014), das aulas 33 e 34, páginas 214 a 220.

Vida, como citado por uma das entrevistas: *Geralmente, eu utilizava muito mais tempo para aplicar a atividade do que o tempo proposto no cronograma do material do ICE.*²⁸⁹ Os planejamentos das aulas no material do ICE seguem um padrão como referido, a estrutura apresenta:

- ✓ Texto introdutório ao docente;
- ✓ Objetivos da atividade;
- ✓ Roteiro em formato de tabela;
- ✓ Desenvolvimento da aula para o docente, como este deveria proceder no encaminhamento da aula, além do texto de apoio ao educador;
- ✓ Atividade para ser desenvolvida com os estudantes e como espera-se que o professor desenvolva a atividade;
- ✓ Critérios de avaliação;
- ✓ Indicação de documentários, filmes e livros.

Um dos itens do planejamento dessas aulas que nos chama atenção é a atividade para ser desenvolvida em casa. A proposta da atividade é formada por perguntas relacionadas com os temas abordados em sala para serem discutidos em casa, sendo a maioria das respostas pessoais, no entanto, nesse item, conforme figura 18, há a indicação de “Resposta e Comentários”, que se deseja que os estudantes respondam.

Figura 18: Atividade retirada da Aula 20: Viver entre gerações.

Anexo 3

Em Casa: O quanto somos iguais?

Segundo o psicanalista Jorge Forbes escolher o que é importante para si é ser singular, e suportar nossa singularidade é o primeiro passo para que possamos passá-la no mundo. Para ele, não basta rendermos nossos desejos a qualquer suposta "realidade". E ele continua: "[...] quando entendemos que até mesmo a história é construída e pode ser reelaborada, o mundo torna-se função do desejo. Sendo assim, cabe a cada um colocar-se no mundo com a singularidade do seu desejo [...] querer o que se deseja e, eventualmente, dizer o que se quer ou conduzir-se na sua direção. Não basta render o desejo aos desejos dos outros".²⁹⁰

Nesse trecho, a singularidade do ser é destacada, mas o foco desta aula é a importância da construção de um Projeto de Vida que tenha como base uma mescla do desejo dos mais velhos com o dos mais novos, sem que estes últimos abdicuem das escolhas que fizeram para suas vidas. Assim, responda à seguinte pergunta: em que medida seus desejos se assemelham aos anseios dos seus pais em relação à formação do seu Projeto de Vida?

Em casa: O quanto somos iguais? (Anexo 3)

Respostas e comentários

As respostas à pergunta da atividade são de cunho pessoal, porém, espera-se que o estudante possa pensar nas expectativas que seus pais (ou pessoas mais velhas que fazem parte da vida dele) têm para ele e compará-las com seus anseios. Procure perceber se as respostas dadas vão ao encontro da ideia da importância de construir um Projeto de Vida baseado na influência e no diálogo que é estabelecido entre gerações diferentes.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.²⁹⁰

²⁸⁹ Texto elaborado a partir da entrevista realizada com Luci Dalva Maria de Souza em 09/12/2021. Pelo aplicativo Google Meet.

²⁹⁰ Material norteador para as aulas de Projeto de Vida, 2014, p. 169.

O claro direcionamento de perguntas e respostas no material de apoio de cada aula da disciplina Projeto de Vida parece não considerar as desigualdades e as diversidades na construção dos projetos de vida dos jovens, conforme demonstrado na imagem anterior, não há essas preocupações. As autoras Gresiela Ramos de Carvalho Souza e Camila Aparecida Lopes Coradetti Manoel (2019)²⁹¹ apontam que, “ao expor o currículo enquanto prática discursiva, ou seja, que fala a partir de determinadas regras, conhecimentos hegemônicos”, prioriza a formação de um tipo de sujeito desejado e tem o objetivo de defender o modelo de sociedade vigente.²⁹²

Entretanto, essas intencionalidades temáticas e regradas podem ser indicadores da fragilidade das abordagens dos professores nas aulas de Projeto de Vida. Ou, para os autores Gallo e Monteiro, o *bom professor*, nesse modelo neoliberal,

[...] é aquele que domina o conteúdo, explica de forma clara, como se deve reproduzir modelos de pensamentos prontos, definidos. Ou seja, trata-se de valorizar o ensino por reprodução de modelos, de garantir que os sujeitos-alunos sejam capazes de reproduzir as etapas de soluções prontas para perguntas previamente definidas (GALLO; MONTEIRO, 2020, p. 192).

Ao voltarmos a nossa atenção para o planejamento proposto no início do texto, um dos objetivos dessas aulas é *apresentar o ciclo PDCA como melhoria contínua*, referindo-se como instrumento de gestão, mencionado no material do professor do ICE

A aprendizagem, por melhoria de desempenho, pode se dar por intermédio do **instrumento de gestão** chamado Ciclo PDCA, cuja função é apoiar os processos de melhoria contínua das ações executadas em um Plano de Ação. Esse instrumento visa um desenvolvimento crítico de assimilação e reflexão do conhecimento, a partir da análise de suas experiências práticas. Através dele, **você será estimulado, constantemente, a planejar, a executar, a avaliar e a ajustar**, desencadeando uma melhor compreensão dos processos envolvidos em suas ações. Forma-se, assim, um circuito de aumento de qualidade e crescimento, tornando os processos mais complexos e completos. Logo, as ações são articuladas e administradas em diferentes fases: planejar (Plan), executar (Do), avaliar (Check) e ajustar (Act) (MATERIAL DO EDUCADOR, 2014, p. 217).

O PDCA é um método de gerenciamento de processos ou de sistemas. É o caminho para atingir as metas atribuídas aos produtos dos sistemas empresariais²⁹³, de fato, é uma ferramenta de gestão para gerenciar melhores resultados. Trata-se de método utilizado por empresas para acompanhar e analisar resultados, ocasionando dificuldades do seu desenvolvimento durante as aulas de Projeto de Vida, mencionada pela narrativa da professora

Quando vou para o segundo ano, percebo um conteúdo mais técnico, lembro que, ao começava a ler, tinha muita dificuldade para entender aquele material. Tenho uma irmã formada em Administração de empresa e mostrei o material para ela, que virou

²⁹¹ SOUZA; MANUEL, 2019, p. 4.

²⁹² RODRIGUES, 2018, 239.

²⁹³ CAMPOS, 1996, p. 262.

*para mim e falou assim: “Lu, isso é administração de empresa purinho, a gente estuda isso em administração.” Estava aí a explicação do porquê estava sendo tão difícil para mim. Tinha que ler o material uma, duas ou três vezes, falava: “meu deus, que dificuldade.”*²⁹⁴

Na fala da professora entrevistada, é possível identificar deveres e incumbências ao educador, que, muitas vezes, afetam a sua autonomia, temas que impõem certas responsabilidades, obriga-os, diante das imposições da implantação do modelo da Escola da Autoria, a buscar outras fontes de conhecimento para além dos conceitos básicos da educação. A essa movimentação, Laval atenta para a “mercadorização da educação”

[...] a escola é encarada com um propósito profissional, para fornecer mão de obra adequada às necessidades da economia. Essa intervenção mais direta e mais presente na pedagogia, nos conteúdos e avaliação das estruturas curriculares e dos diplomas, significa uma pressão da lógica do mercado de trabalho sobre a esfera educacional (LAVAL, 2017, p. 129).

Material organizado e sistematizado em suas aulas engessadas e condicionadas ao educador, é o caminho para controlar o processo educativo, colocando a escola sob formas de administração empresarial²⁹⁵, por conseguinte, o docente procura conceder aos jovens uma diversidade de conhecimentos, na tentativa de reorganizar os conteúdos das aulas conforme as necessidades de seus estudantes, mesmo inserido em um modelo que padroniza as metodologias, depara-se com dificuldades como ressaltado pelos entrevistados

*As aulas vêm estruturadas, praticamente prontas, o que faço, vou adequando a minha realidade. Em alguns momentos, preciso fazer essa adequação, porque algumas coisas que têm ali, muitas vezes, não se encaixam na minha realidade e, muitas vezes, como já conheço os meus alunos, tenho uma visão da minha sala e observo que algumas questões não precisam ser trabalhadas.*²⁹⁶

*O planejamento era feito em dois momentos, um com as datas conforme o cronograma deles, eu colocava as datas e o tempo das atividades, pensava se iria conseguir realizar as atividades conforme o cronograma, atividades adaptadas também eram inseridas. Depois entregava um outro planejamento, com outro cronograma, referente a minha realidade, expectativa e realidade. Muitas vezes, dava uma diferença grande entre a expectativa e a realidade.*²⁹⁷

As narrativas anteriores das professoras demonstram a necessidade de filtrar alguns temas que mais se aproximem da realidade dos seus alunos. Observamos um cuidado com o desenvolvimento da atividade para com seus estudantes. No sentido da busca por outros cenários,

²⁹⁴ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 05/12/2021, com a professora Luclesia Silva de Almeida Matias. Pelo aplicativo Google Meet.

²⁹⁵ LAVAL, 2017, p. 103.

²⁹⁶ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 12/01/2022, com a professora Leticia Cintra Paula de Oliveira. Pelo aplicativo Google Meet.

²⁹⁷ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 09/12/2021, com a professora Luci Dalva Maria de Souza. Pelo aplicativo Google Meet.

é possível ao professor experimentar outra escola ou escola outra durante as aulas de Projeto de Vida? Gallo e Monteiro permitem refletir sobre algumas possibilidades:

Fazer fraquejar o sistema pela potência da criação do novo, pela proliferação das diferenças, pela ação de cada professor que, em seu local de trabalho, construindo ou não alianças com outros colegas, consegue alcançar estudantes para um projeto coletivo de aprendizagens inventivas, para projetos coletivos de outros fazeres escolares. Isso muda as cores da escola. Isso produz escolas outras, ainda que continuemos a ver, no macro, a escola instituída de sempre. Mas, **nas micro relações, o panorama muda totalmente** e outros efeitos serão desencadeados (GALLO; MONTEIRO, 2020, p. 197).

Pensar na escola como um espaço que seja possível produzir na interação entre estudantes, professores, gestores, comunidade escolar a mistura de tradições, de valores, a diferença, o imprevisto²⁹⁸, a vontade de transgredir o material institucional, permitir ser atravessado pelo inesperado, possa proporcionar outros lugares dentro da escola mesma e experimentar a criação de novos cenários. *Eu também, e estou tentando humanizar o máximo possível.*²⁹⁹ A referida frase expõe a necessidade de haver reajustes no material do educador para as aulas de Projeto de Vida, recorrendo à preocupação de alinhar os planejamentos engessados das aulas para a realidade dos estudantes por meio de desarranjos. Masschelein e Simons (2021) corroboram que “o professor sempre desestabiliza a ordem estabelecida – ou melhor: sempre a suspende ou a torna inoperante de alguma forma.”³⁰⁰

Nas nossas reflexões sobre o material do ICE e como os professores respondem a esse material tantas vezes mencionados como engessados e densos, observamos a preocupação que eles têm sobre a forma como isso será apresentado aos seus estudantes, na tentativa de adequar a sua realidade, visto que, para o neoliberalismo educacional, ao impor *regras* no processo, com o intuito de firmar atitudes mecânicas aos docentes em suas salas de aulas, depara-se com movimentos “inconsistentes” que abrem novas brechas, potencializando as diferenças e permitindo conduzir outros modos ou modos outros, em outras palavras, sentir e viver a escola insurgir-se sempre que possível. O professor não precisa ter a compreensão que o seu fazer move outros cenários, mas precisamos ter consciência enquanto sociedade, que, dentro do desenvolvimento das práticas pedagógicas, cria-se a (im)possibilidade, a resistência e a multiplicidade de ideias.

²⁹⁸ GALLO; MONTEIRO, 2020, p. 187.

²⁹⁹ Esse trecho foi retirado de uma das entrevistas realizadas para a pesquisa. A entrevistada Luclesia Silva de Almeida Matias, refere-se ao material das aulas de Projeto de Vida disponibilizado pelo ICE para o segundo ano do Ensino Médio.

³⁰⁰ MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 133.

4.3 Quem é esse professor que, de tanto ser visto, ninguém vê?

“O Projeto de Vida do aluno é a centralidade da escola.”³⁰¹

No subcapítulo “*Quem é esse professor da disciplina Projeto de Vida?*”, apresentamos o perfil do professor da disciplina Projeto de Vida que se encontra nos cadernos de Formação da Escola da Escolha para as equipes do Programa das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Autoria, durante o período de formação. Entendemos haver um perfil desejável por parte do ICE para os professores que lecionam na disciplina Projeto de Vida: “são parceiros de uma construção única, de uma tarefa a realizar junto ao jovem que deve ser encarado como a nossa rara “chance de futuro.”³⁰² Explícito o “aperfeiçoamento profissional ou ideal”, não leva em consideração suas metodologias e práticas pedagógicas, tendo como foco o “desenvolvimento” de Projeto de Vida do estudante na Escola da Autoria. *O professor tinha que ter o perfil de escuta ativa, engajamento, protagonismo.*³⁰³ Mas, afinal, quem são esses professores que, de fato, compõem as Escolas da Autoria em Mato Grosso do Sul e ajudam-nos a (re)contar, mediante as suas narrativas, os diferentes modos de produzir escolas?

No decorrer dos séculos XVII e XVIII, todo o corpo social da sociedade tinha uma formação disciplinar.³⁰⁴ Alguns autores (DUSSEL; CARUSO (2003), FOUCAULT (2010) HAN (2021)) corroboram que os próprios professores foram sujeitos à disciplina, em um sistema de massas, o que tornou decisiva a necessidade de estabelecer *regras* para suas atividades e de garantir que ensinassem o que fosse determinado pelo Estado.³⁰⁵ Para os séculos XIX e XX, as mudanças ocorridas dentro da sociedade capitalista nas relações de trabalho e de emprego caracterizaram um desafio para as políticas públicas educacionais na organização do trabalho pedagógico da escola e afetaram a responsabilidade pedagógica do professor

[...] ficava uma responsabilidade muito grande sobre o professor no sentido de encantar esse aluno para que goste, queira, acredite, para que ele se envolva. O que

³⁰¹ Os cinco professores entrevistados, citaram o Projeto de Vida como a centralidade do aluno na proposta do ICE. A citação é do professor Thiago Froes Acosta, entrevistado no dia 30/12/2021

³⁰² ICE, 2014, p. 15.

³⁰³ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 12/01/2022, com a professora Suzy Rannielly Roberto Ferro. Pelo aplicativo Google Meet.

³⁰⁴ FOUCAULT, 2010, p. 198.

³⁰⁵ DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 159.

*foi falado muitas vezes sobre o professor de Projeto de Vida “que esse professor tem que ter performance”.*³⁰⁶

Ball (2010) indaga o conceito de performances como explicações para estratégias que visam aos desempenhos, resultados de pessoas e organizações, com interesses na produção de um conhecimento “mercadológico”. As propostas apresentadas aos professores de Projeto de Vida, muitas vezes, eram capazes de oferecer atividades correspondentes às exigências que a sociedade moderna capitalista lhes impõem, produzir resultados, principalmente, em termos de eficácia e eficiência dos “serviços prestados” e da produção.³⁰⁷ É o que Han (2021), em *Sociedade do Cansaço*, pontua ao afirmar que a sociedade do século XXI e seus habitantes não se chamam mais “sujeitos de obediência”, mas “sujeitos de desempenho e produção”, empresários de si mesmos.³⁰⁸ A responsabilidade pedagógica do professor é convertida em prestação de serviços produtivos, submetendo às leis de qualidade do serviço³⁰⁹ e acompanhado por terceiros, “o ICE fazia acompanhamento nas escolas, e também verificava o cumprimento do cronograma das atividades das aulas de Projeto de Vida”³¹⁰, a escola passa a ser uma empresa e o professor, como decorrência, um empresário.

O professor empresário é persuadido a constituir uma variedade de descrições de si mesmo, marcantes do neoliberalismo com a justificativa que o Estado cresce e requer “melhoria de qualidade” na educação.

Tais descrições podem desdobrar táticas discursivas para transmitir ordem e coerência, consenso e dinamismo, compreensibilidade e autoavaliação crítica, ou, para outros públicos, um personalismo sintético, uma instituição que se importa. Dessa maneira, os escritos estabelecem a organização (BALL, 2010, p. 48).

Controla-se, assim, o processo educativo, colocando a escola sob formas de administração empresarial³¹¹, exercendo mudanças na escola e no professor. A profissionalização do professor vem com a justificativa publicada por Laval (2019), que a escola é acusada de preparar mal os jovens para a vida profissional, de permanecer muito distante das preocupações do emprego. No entanto, a profissionalização da escola e do professor é vista pelo Estado como formadores de mão de obra, os governantes observam que as populações - que são, afinal, o reservatório de mão

³⁰⁶ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 05/12/2021, com a professora Luclésia Silva de Almeida Matias. Pelo aplicativo Google Meet.

³⁰⁷ MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p.152.

³⁰⁸ HAN, 2021, p. 24.

³⁰⁹ MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p.144.

³¹⁰ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 09/12/2021, com a professora Luci Dalva Maria de Souza. Pelo aplicativo Google Meet.

³¹¹ FREITAS, 2018, p. 103.

de obra para a economia devem ser administradas (DUSSEL; CARUSO, 2002, p. 159). *Ao falar em Projeto de Vida para o aluno, não podemos apenas em uma perspectiva intelectualista, cognitiva no sentido de perguntar sobre o que o aluno vai fazer profissionalmente.*³¹² Torna-se, assim, o professor profissional como prestador de serviços, cede seus conhecimentos empregáveis para o mercado de trabalho, ou seja, fornece às empresas uma mão de obra mais “adequada”³¹³, fragilizando o trabalho intelectual do professor, “treinando-o” para executar currículos prontos.

A flexibilidade é outra característica prescrita na organização do trabalho em uma empresa, na escola, o professor flexível não é mais arrebatado por seu assunto e vive para ele, mas alguém que pode ser arrebatado por tudo – na medida em que a demanda exija³¹⁴, sendo mais facilmente adaptável aos modelos de gestão de resultados.

*O professor de Projeto de Vida não é professor somente de Projeto de Vida, na nossa época, tínhamos que manter a sua disciplina da base nacional e mais a disciplina eletiva*³¹⁵. *Qual é a minha disciplina? Língua Portuguesa, que, por si só, já tem toda uma demanda que é muito forte, é uma responsabilidade muito grande. Sabemos que professores de Língua Portuguesa e Matemática, infelizmente, são muito mais cobrados por conta das avaliações externas.*³¹⁶

Han (2021) e Masschelein; Simons (2021) entendem que a flexibilidade do professor está associada ao aumento da produção. Espera-se que cada vez mais o professor gerencie seu próprio tempo, sua produção de energia, suas competências e seu nível de qualidade³¹⁷ - autogestão. O professor não é mais vigiado, o fluxo de demanda mudou, criam-se expectativas e indicadores, muitas vezes, inatingíveis, que instituem o esgotamento dele, seu adoecimento. A coação de desempenho força-o a produzir cada vez mais. Ele vive constantemente num sentimento de carência e de culpa e, visto que, em última instância, está concorrendo consigo mesmo, procura superar a si mesmo até sucumbir (HAN, 2021, p. 85). Como mencionado durante as entrevistas pelos professores que adoeceram ao lecionar a disciplina Projeto de Vida.

³¹² Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 30/12/2021, com o professor Thiago Froes Acosta. Pelo aplicativo Google Meet.

³¹³ LAVAL, 2019, p. 90.

³¹⁴ MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p.147.

³¹⁵ São disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e/ou pelos estudantes e objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum do currículo (ICE, 2015). Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Introdução às bases teóricas e 10 de 10 metodológicas do modelo Escola da Escolha. Recife: ICE, 2015.

³¹⁶ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 05/12/2021, com a professora Luclésia Silva de Almeida Matias. Pelo aplicativo Google Meet.

³¹⁷ MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p.148.

*Ao longo desses três anos, isso foi me fazendo muito mal, fazendo a ter muitas preocupações como professor, como ser humano e como pai. Logo percebi que as observações dos meus colegas faziam muito sentido “nossa, eu não sei lidar com isso, a gente não é psicólogo”. [...] Em um determinado momento **pedi para sair**, porque foi “pesado” para mim.³¹⁸*

*Eu voltei para o primeiro ano em 2019, estava me sentindo bem mais aliviada, mais à vontade, mas a minha saúde não me permitiu concluir o ano, pois, no **final de setembro, tive um problema de saúde**. Eu vinha sinalizando já há algum tempo, alguns sintomas e suspeitava que seria justamente o tema de uma eletiva que realizei, **burnout, que é a síndrome do esgotamento**, muito comum entre professores, médicos, policiais, pastores. Vinha sentindo vários sintomas, mas achava que tinha que continuar, não tinha direito de parar, até que chegou o dia que o meu corpo ‘desenhou para mim’ e sofri um desmaio na escola.³¹⁹*

*Acredito, de certa forma, que os professores deveriam ter sido observados diferentes durante esse tempo, hoje vejo os meus colegas que iniciaram nesse processo de Projeto de Vida estão em cargos diferentes dentro da secretaria, outros saíram, porque **o desgaste emocional foi intenso**. Quem veio depois de nós pegou o processo mais brando, mais equilibrado, os pioneiros se lascaram com tudo.³²⁰*

Nas entrelinhas das narrativas, encontra-se uma particularidade do neoliberalismo, declarada: o individualismo como estratégia para o sucesso ou insucesso desse professor durante a disciplina Projeto de Vida.

*Agora acho que fui falha num ponto, quando me avalio, mesmo com os primeiros anos que era o assunto que me identificava bastante, não consegui sair com o Projeto de Vida para além da sala de aula **no sentido de abarcar toda a escola**. As minhas aulas foram muito legais, o desenvolvimento com os alunos dentro da sala foi legal, mas eu sinto... como posso falar? Lembro que a minha coordenadora falava muito assim: “Luclésia, põe o Projeto de Vida para fora da sala de aula, faz ele aparecer dentro da escola como um todo.” **Acho que não consegui fazer isso.**³²¹*

*O Projeto de Vida é a coluna dorsal sempre falávamos isso, o Projeto de Vida dentro da Escola Integral é a coluna dorsal, muitas vezes, era **só o professor de Projeto de Vida que carregava isso nas costas**, esse foi fardo ao longo dos anos.³²²*

Na confirmação da ideia do individualismo, Han (2021) destaca que o cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando, baseado no princípio da incerteza e da inevitabilidade é uma receita para a insegurança ontológica,

³¹⁸ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 30/12/2021, com o professor Thiago Froes Acosta. Pelo aplicativo Google Meet.

³¹⁹ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 05/12/2021, com a professora Luclésia Silva de Almeida Matias. Pelo aplicativo Google Meet.

³²⁰ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 12/01/2022, com a professora Suzy Rannielly Roberto Ferro, pelo aplicativo Google Meet.

³²¹ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 05/12/2021, com a professora Luclésia Silva de Almeida Matias. Pelo aplicativo Google Meet.

³²² Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 12/01/2022, com a professora Suzy Rannielly Roberto Ferro. Pelo aplicativo Google Meet.

agregam controles (BALL, 2010, p. 39). O professor é encorajado a pensar questões como tais: Estou fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Mencionado por uma das professoras durante a primeira formação de Projeto de Vida pelo ICE:

*A primeira formação foi um susto, eles falam que: “você vai acompanhar o aluno na tutoria”; “você tem que conhecer o projeto de vida do aluno”; “você tem que”. Me perguntava: **será que eu vou ter condições? Será que vou dar conta? Será que eu vou conseguir?** Eu ficava com aquele pensamento, será que eu tenho Projeto de Vida?³²³*

Os professores vivem uma existência de resultados, automonitoramento da produtividade, em que a responsabilidade pedagógica “se perde” na tentativa de justificar os resultados alcançados ou não. Levam a crer que “soluções imediatistas” ou “mágicas” podem produzir soluções rápidas. A filósofa Hannah Arendt (2022), no livro “*Entre o passado e o futuro*”, realça que, nas últimas décadas, houve um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas matérias, particularmente nos colégios públicos³²⁴, assim dizendo, o professor passou a ensinar “qualquer coisa”, tendo domínio e responsabilidade sobre qualquer assunto, visando à assistência às diferenças individuais e sociais. Em síntese, a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento.³²⁵

***Quais seriam as minhas responsabilidades, quais seriam as palavras para participar da promoção na vida desse jovem? Que ele possa não só ter três refeições ao dia, mas que possa conseguir muitas outras coisas das quais ele nem ousa sonhar (sua voz traz momentos de emoções muito forte). É pequeno sonhar com três refeições ao dia? Não é. Nesse dia, os estudantes sonhavam em ser piloto de avião, viajar de navio, ser médico, eu estava feliz e, de repente, vem esse menino e joga essa realidade tão dura na minha cara, nas nossas caras, **qual é o meu papel?** Qual é a parte da troca que vai ficar para esse menino depois desse momento?**³²⁶*

Conforme Han (2021), no livro “*A sociedade do cansaço*”, a sociedade do desempenho é marcada por um excesso de positividade, expresso com o constante uso da expressão “*Yes, we can*” pela qual proibições ou leis são substituídos por projeto, iniciativa e motivação.³²⁷ A presença da positividade causa mudança social que o força a produzir cada vez mais dando uma sensação de liberdade por estar trabalhando no desmonte das proibições, inseridas durante a sociedade disciplinar, tornando-se o empreendedor do eu. O que justificaria um aumento

³²³ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 05/12/2021. Pelo aplicativo Google Meet, o roteiro foi enviado por e-mail antecipadamente.

³²⁴ ARENDT, 2022, p. 267.

³²⁵ LIBÂNEO, 2012, p. 18.

³²⁶ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 09/12/2021, com a professora Luci Dalva Maria de Souza. Pelo aplicativo Google Meet.

³²⁷ HAN, 2021, p. 24.

significativo de doenças como depressão, transtornos de personalidade, síndromes como hiperatividade e *burnout*. Han (2021) associa o aparecimento dessas doenças a um excesso de positividade, portanto não estão relacionadas à negação, mas antes à incapacidade de dizer não, não ao não ter direito, mas ao poder-tudo (HAN, 2021, p. 88). O autor Antonio Miguel (2012) em *Vidas de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento*, afirma que o desejo positivo gera frustração, que, muitas vezes, não são sentidos pelos docentes, mas os leva à depressão:

[...]o desejo positivo manifesto por esses professores de poder compartilhar com seus alunos o deleite e o prazer de se poder apreciar a beleza inerente à arquitetura racional, lógica e infalível da matemática. Entretanto, esse desejo sincero, por não ser jamais correspondido, gera a frustração, a depressão, a não realização profissional e o adoecimento, ainda que tais sintomas nem sempre sejam por eles vistos como os seus sintomas (MIGUEL, 2012, p. 277).

As características descritas sobre o *professor empresário* vão ao encontro da proposta do neoliberalismo no campo da educação, já referidas, e entrelaçam-se na disciplina Projeto de Vida apresentada pelo ICE. Dentre seus objetivos, o aluno torna-se independente e autônomo em seu processo de aprendizagem, sendo este o mesmo propósito de um dos pilares anunciados na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI em 1999 – Aprender a Aprender. Para Duarte (2001), esse modelo de pedagogia estabelece:

[...] hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. [...] Trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2001, p.36).

Para Arendt (2020), “aprender sozinho” consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer³²⁸, retira do professor o seu papel de transmissor do conhecimento, esvaziando o seu compromisso ao ensinar. Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar, uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional.³²⁹ O conhecimento torna-se uma mercadoria, pois, no neoliberalismo, todas as instituições são empresas, todos os indivíduos são empresários ou, mais propriamente, empreendedores (LÓPES, 2021, p. 197). López (2021) reflete

³²⁸ ARENDT, 2022, p. 268.

³²⁹ ARENDT, 2022, p. 284.

É nesse sentido que o neoliberalismo, como expressão iminente do capitalismo contemporâneo, pode definir-se como um sistema totalitário, já que transforma todas as instituições em uma mesma instituição: a empresa. O totalitarismo³³⁰ se caracteriza por tornar todas as instituições homogêneas, indiferenciadas, indistintas (LÓPES, 2021, p. 197).

O poder de regulamentação obriga à homogeneidade (FOUCAULT, 2010, p. 177). Na tentativa de homogeneizar a educação ao implantar concepções como inovação, autonomia, empreendedor de si, padroniza-se, assim, a ideia de uma igualdade universal³³¹, a meritocracia. A meritocracia é sempre uma maneira de justificar a desigualdade, de afirmar que a justiça consiste em que ocupe um lugar superior àquele que o ganhou³³², rege uma democracia igualitária³³³, porém fictícia, na qual o Estado é isento do “fracasso” do indivíduo.

As ações relatadas nas narrativas pelos professores, muitas vezes, demonstram posturas “maleáveis”, pertinentes às novas exigências colocadas para o trabalho docente em função das mudanças que vêm ocorrendo na economia, na sociedade e no Estado.³³⁴ A tentativa, neste subcapítulo, é escrutinar o trabalho do professor até torná-lo visível, pois quem olha para esse professor que adocece? Por que adocece? Quais são as responsabilidades e obrigações que esses professores são submetidos e suas finalidades para o mercado de trabalho? Inquietações que nos atravessam que não são esgotadas e nem respondidas neste texto, mas nos ajudam a olhar para esse professor que, de tanto ser visto, ninguém vê. A escola, local de ofício do professor, deveria constituir-se como um espaço que democratiza o uso do tempo livre, de modo a criar um tempo próprio, particular, alheio ao tempo social do mundo do trabalho,³³⁵ para que o professor possa habitar a sala de aula que apenas hoje é ocupada. Habitar um espaço é uma posição ativa, que a sala de aula seja esse espaço de acordo com gostos, margens de manobra, considerando alternativa, eleger algumas e destacar outras (DUSSEL; CARRUSO, 2003, p. 26).

O “neoliberalismo educacional” anseiam que o professor seja o “herói” da Educação Básica do ensino público, pressupõe ser o “elemento” de escolaridade mais influente no

³³⁰ Para a autora Arendt (2022), o sistema totalitário proporciona-lhe uma enganosa fachada de normalidade ao mundo exterior. [...] cujos membros chegam acreditar que suas convicções diferem apenas em grau daqueles das demais pessoas, de tal modo que eles jamais precisam estar conscientes do abismo que separa seu próprio mundo daquele que de fatos os rodeia (ARENDR, 2022, p.166). [parece ser uma citação, falta aspas]

³³¹ Discutido pelo autor Maximiliano López no texto: Gratuidade e promoção no livro *Elogio do professor* (2021). A modernidade também herdou do cristianismo a ideia de uma igualdade universal, apesar de sua vocação universalista, não deixa de projetar uma sombra de desigualdade (LÓPES, 2021, p. 194).

³³² LÓPES, 2021, p. 200

³³³ ARENDR, 2022, p. 265.

³³⁴ LEITE; SOUZA, 2011, p. 1117.

³³⁵ COSTA, 2021, p. 132.

desempenho do aluno, infelizmente esse é o consenso empírico atual, deturpado pelas mídias através das redes difusas de influência.³³⁶ Isso significa que os professores têm um efeito muito maior do que diretores, instalações, livros didáticos, tamanho da classe, tecnologia e todos os outros fatores relacionados à escola que não podem ser medidos (DI CARLO, 2010, p. 2). Desse modo, ao identificar o “principal responsável” pela depredação do ensino, desqualificando-o, tanto na formação quanto no exercício profissional, acompanhado pela desvalorização profissional, a escola passa a ser vista como uma questão puramente de gestão³³⁷, podendo ser “consertada”, promovendo formações e o aumento dos salários vinculados com resultados, no caso, com o desempenho dos estudantes medidos em testes.³³⁸ Não queremos dizer que o professor não é importante, ou que não exerce influência na qualidade do processo e melhorias na educação, no entanto, ele não é o único responsável por essa medição que o neoliberalismo educacional tenta nos convencer. Di Carlo (2010) aponta:

[...] no cenário geral (da pesquisa), cerca de 60% dos resultados de desempenho são explicados pelas características do histórico familiar e do aluno (a maioria não é observada, mas provavelmente pertence à renda/pobreza). Fatores de escolarização observáveis e não observáveis explicam aproximadamente 20%, sendo a maior parte (10-15%) efeitos do professor. O restante da variação (cerca de 20%) é inexplicável (erro). Em outras palavras, embora as estimativas precisas variem, a preponderância da evidência mostra que **as diferenças de desempenho entre os alunos são predominantemente atribuíveis a fatores fora das escolas e salas de aula** (DI CARLO, 2010, p. 2).

Como mencionado por Di Carlo (2010), as diferenças de desempenho entre os alunos são predominantemente atribuíveis a fatores fora das escolas e salas de aula³³⁹, assim, das finalidades da educação, a busca por múltiplas dimensões deverão guiar os processos democráticos de responsabilização, nos quais gestores, professores, estudantes e pais deverão assumir seus lugares.³⁴⁰ Como observado na fala de uma das professoras ao relatar que a problemática da escola é todo um contexto entre alunos, escola e família, *tem sim a questão da vontade, tem sim a questão da sua condição familiar, vi isso bem claro nesses dois anos que trabalhei nessas três escolas em que a realidade de uma era bem diferente das outras.*³⁴¹ Significa que a mudança na escola está nos atores da organização escolar e de sua comunidade, devemos envolver a

³³⁶ Constituídas por alianças mais amplas com acadêmicos, grandes empresários, fundações, políticos no interior de instâncias legislativas e do governo, centro e organizações sociais, indústria educacional e a mídia, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e de educação (FREITAS, 2018, p. 41).

³³⁷ FREITAS, 2018, p. 37.

³³⁸ FREITAS, 2018, p. 109.

³³⁹ DI CARLO, 2010, p. 2.

³⁴⁰ FREITAS, 2018, 131.

³⁴¹ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 05/12/2021, com a professora Letícia Cintra Paula de Oliveira. Pelo aplicativo Google Meet.

comunidade na crítica da sua escola e fazê-la interessar-se pela construção da qualidade da escola de seus filhos (FREITAS, 2018, p. 132). Para que o professor consiga ser visto como alguém que sofre as pressões da profissionalização, flexibilidade e o individualismo, é a coerção sem o uso da força,³⁴² expressões eminentes do movimento neoliberal que atravessam nossas escolas e têm por objetivo valorizar o individualismo e a competição embasados em discursos meritocráticos que agem em nossas potências, que nos esgotam.³⁴³ São características que, muitas vezes, levam ao adoecimento desse profissional de forma física e emocional.

Diferente dos outros ofícios, em que esforços, empenho e estudo produzem objetos sólidos, visíveis e até palpáveis, o que o professor produz é, em grande medida, intangível (COSTA, 2021, p. 144). Essa produção é importante para que o docente não se torne mais um instrumento do neoliberalismo para governar a sociedade, que possa renunciar a ideias prontas, criticar as persuasivas e experimentar as incertezas da sala de aula, porque talvez o produto do trabalho do professor não seja suas aulas, mas devires.³⁴⁴ Esperamos que o percurso por este texto ajude-nos a refletir uma realidade fatigante e complexa. Professores, gestores, estudantes e comunidade possam compreender que o aprendizado não se enuncia somente de forma hegemônica sinalizada pelo capitalismo, consiga considerar a coexistência e a interação das diferenças dos indivíduos, seus praticantes ordinários. A nossa expectativa é que os temas e os pontos de vista propostos complementam e estimulem outras leituras e outros saberes, provoquem inquietudes para fazerem mais perguntas ou buscar por respostas. Assim sendo, afetem-nos para pensarmos juntos uma educação de qualidade *para todos*, respeitando as diferenças de *cada um*.

4.4 “Educação Empresarial”: Resistir

Lia o material para ter ciência do que se tratava, lia de novo para pinçar o que eu queria e o que eu não queria e tentava humanizar o máximo possível.³⁴⁵

Nos subcapítulos anteriores, expusemos como o perfil do professor e o material previamente determinado para a execução das aulas estão postos nos documentos de implantação

³⁴² ARENDT, 2022, p. 261.

³⁴³ GALLO; MONTEIRO, 2020, p. 198.

³⁴⁴ COSTA, 2021, 145.

³⁴⁵ A fala da entrevistada Luclesia Silva de Almeida Matias, faz referência ao Material do Professor utilizado durante as aulas de Projeto de Vida, respectivo ao segundo ano do Ensino Médio.

do ICE nas Escolas da Autoria do Estado e, da mesma forma, analisamos as possíveis causas do seu adoecimento. Percebemos, nas narrativas dos professores entrevistados, que essas predeterminações e as demais normativas movem-nos pelo território das formalidades disciplinares das instituições público/privada. A prática institucionalizada, regida por legislações e organizações prévias, operam os saberes por intermédio de currículo “oficial” pensado como forma de estratégias hegemônicas, (de)limitam lugares, tempo, conteúdos e fomentam a compreensão da escola como lugar disciplinar.³⁴⁶ Por outro lado, no espaço da escola, imprevistos acontecem e tais eventualidades podem desunir certezas para uma ação docente atravessada por diferentes enfrentamentos que se colocam em cada contexto escolar, convocando a (des)construir-se professor(a)³⁴⁷ de Projeto de Vida. Os enfrentamentos feitos na escola, através da prática pedagógica militante, que se constrói no cotidiano por seus praticantes ordinários, que, de algum modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que “vivem” as escolas (FERRACO, 2007, p. 74). Nossa pretensão é a de promover um exercício de reflexão sobre a predisposição de suscitar pequenos atos de resistência aos modelos institucionalizados aqui apresentados – como forma disciplinar e hegemônica – no decurso das narrativas textualizadas, sem a intenção de inscrever como totalidade ou prescrever um modo de fazer.

Para tal análise, disporemos como referência os conceitos “educação maior” e “educação menor”, discutidos por Sílvia Gallo (2008) a partir do pensamento de Deleuze e Gattari (2003), que adotam o conceito de “Literatura Menor” na obra de Kafka. Para os autores, o conceito de menor não está relacionado a quantitativos ou posições hierárquicas.³⁴⁸ “Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior” (DELEUZE; GATTARI, 2003, p. 38). Gallo (2008), ao deslocar o pensamento de Deleuze e Gattari (2003) para o campo da Educação, afirma que coexistem na escola uma educação maior e uma educação menor, corroborando para compreensão da escola como um espaço de multiplicidade (SILVA, 2019, p. 239). Os mecanismos de controles instituídos na Educação no livro *Deleuze & a Educação*, Gallo (2008) discute como sendo uma “educação maior”:

[...] é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A

³⁴⁶ SILVA, 2019, p. 239.

³⁴⁷ SILVA, 2019, p. 240.

³⁴⁸ SILVA, 2019, p. 239.

educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (GALLO, 2008, p. 78).

Em outros termos, a educação maior está sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar.³⁴⁹ É na presença dessa maioria que a escola adquire regras que são impostas aos seus praticantes ordinários, poderes exercidos no espaço escolar, determinando a estrutura curricular, tempo e espaços.

Quando direcionamos a nossa pesquisa a analisar o espaço escolar “por cima”, sem explorarmos seus praticantes ordinários, muitas vezes, acusam-na de ser uma instituição social que reproduz a ordem das coisas³⁵⁰, resulta no sujeito que domina ou crê dominar. Sua história é contada como sendo uma instituição com uma série de estratégias e táticas para dispensá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la³⁵¹. Neste sentido, a escola pode servir ao capital cultural: as escolas reproduzem o trabalhador, educado, simples, com visão de futuro e cidadão piedoso em tempo parcial (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 15). São esses “espaços protegidos” que conhecemos e acreditamos ser “seguros” por nossas vivências como discentes e na prática como docentes. Institui-se em vários momentos perfis sobre como devem ser seus professores e estudantes, “educação maior”, reforçando a responsabilidade do professor diante ao neoliberalismo educacional:

O professor para se envolver nessa proposta da Escola da Autoria é preciso estar aberto, e me coloco nessa situação também, se não estivermos abertos para essa ou qualquer outra que venha a ser apresentada não iremos conseguir trabalhar como os jovens.³⁵²

Precisamos mudar essa realidade que vivemos nesse país e passa pelo Projeto de Vida, e com o tempo ministrando, entendi que eu também era modelo, que eu era exemplo.³⁵³

No entanto, ao olharmos para o “interior” da escola, para seus frequentadores que vivem “as escolas”, passamos a ter uma visão do que a escola é em si mesma e não como uma instituição social, histórica ou política (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 16). A convicção de que a escola é uma instituição autoritária e que combina a obsolescência das suas formas e conteúdos com a rigidez e a dificuldade de mudar está bem instalada no senso comum (DUSSEL, 2021, p. 87). Contudo, pode ser um equívoco enxergar a escola somente por sua ordem disciplinar. É

³⁴⁹ GALLO, 2008, p. 79.

³⁵⁰ LARROSA, p. 172.

³⁵¹ MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 106.

³⁵² Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 09/12/2021, com a professora Luci Dalva Maria de Souza. Pelo aplicativo Google Meet.

³⁵³ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 12/01/2022, com a professora Suzy Rannielly Roberto Ferro. Pelo aplicativo Google Meet.

possível o professor de Projeto de Vida inventar/criar outras escolas dentro da escola mesma? A escola institucionalizada pode operar sem a instituição? Para um dos entrevistados sim, uma vez que “*não existe silenciamento do professor, podem ter as normativas, mas o professor não vai dar aula sobre isso.*”³⁵⁴ Desse modo, entendemos que ela não é nada estável³⁵⁵ e possa ser atravessada por movimentos de um fazer menor.

As experiências de seus frequentadores, alunos, professores e funcionários - praticantes ordinários do cotidiano escolar - abrem brechas e criam movimentos, inventando, muitas vezes, outros espaços no lugar instituído, evidenciando que “a aprendizagem se coloca para além de qualquer controle,”³⁵⁶ os próprios alunos/as, professores/as e funcionários/as encontram formas de romper com o lugar instituído, transformando-o em outro espaço (SILVA, 2018, p. 15). Como expresso na fala de um dos entrevistados, “*não sou muito de projetos políticos, porque quem faz a diferença nas salas de aulas, independentemente de currículo, é o que fazemos ali na sala de aula, e durante muito tempo isso ficou claro para mim.*”³⁵⁷ Romper com os lugares instituídos criando espaços outros, desorganizando a ordem estabelecida pelo neoliberalismo na educação pública brasileira, Gallo (2008), em seu livro *Deleuze & a Educação*, nomeou como sendo uma “educação menor”

[...] é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, **resistência às políticas impostas**; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma **educação menor é um ato de singularização e de militância** (GALLO, 2008, p. 78).

Assim sendo, os frequentadores do cotidiano das escolas – professores, estudantes, demais funcionários – estão na escola não apenas como aparelho de reprodução, mas também como lugar de resistência a essa reprodução social.³⁵⁸ Gallo (2008), ao definir a “educação menor”, como uma “*resistência às políticas impostas*”, faz pensarmos o que acontece no cotidiano da escola quando professores e professoras se lançam a essa “militância”? Uma vez que o professor militante:

Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas *produzir a*

³⁵⁴ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 30/12/2021, com o professor Thiago Froes Acosta. Pelo aplicativo Google Meet.

³⁵⁵ DUSSEL, 2021, p. 91.

³⁵⁶ SILVA, 2018.

³⁵⁷ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 30/12/2021, com o professor Thiago Froes Acosta. Pelo aplicativo Google Meet.

³⁵⁸ VEIGA-NETO, 1996, p. 166.

possibilidade do novo. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. [...] que, de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo, **opera ações de transformação, por mínimas que sejam** (GALLO, 2008, p. 61).

O professor ao fechar a “porta da sala”, de alguma forma, mantém a sociedade do lado de fora, ou melhor, as amarras neoliberais em alguns momentos ficam suspensas³⁵⁹ e, nesse movimento, é possível encontrar as brechas, a fim de tencionar esse lugar fixo e possibilitar experiências coletivas.³⁶⁰ Para gerar mudanças, causar questionamentos, atravessar a escola, a presença de seus praticantes ordinários não pode ser neutra. “Nenhuma educação é politicamente neutra”, afirma bell hooks³⁶¹ (2020) em *Ensinando a transgredir*. É possível encontrar, nas textualizações das narrativas, excertos que mostram que os professores e professoras das Escolas da Autoria não são neutros, acreditamos que para transgredir a institucionalização que determina as regras nas escolas públicas, o professor, ao questionar a ordem instituída, provoca pequenas rupturas ou ações menores, apropriando-se das formalidades da educação institucionalizadas. *Eu vejo que o aluno quer algo além do acadêmico, porque, às vezes, o acadêmico não fala com ele. Não adianta ter mestrado, doutorado ou pós “disso ou daquilo” e ficar só na perspectiva acadêmica.*³⁶²

Para Gallo (2008), a educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar³⁶³ as diretrizes políticas da educação maior, abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações³⁶⁴, ou seja, *desterritorializar* os princípios e as normas da educação maior, gera possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto.³⁶⁵ Ao problematizar, o professor rompe com a maioria do sistema, podendo desestabilizar o lugar, criando espaços outros

³⁵⁹ A suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o do seu contexto normal (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 32).

³⁶⁰ SILVA, 2017, p. 305.

³⁶¹ Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks, foi uma autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense.

³⁶² Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 30/12/2021, com o professor Thiago Froes Acosta. Pelo aplicativo Google Meet.

³⁶³ A função de desterritorializar é o movimento pelo qual “se” abandona o território. É a operação da linha de fuga, o exercício da fuga de controle (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 265).

³⁶⁴ GALLO, 2008, p. 67.

³⁶⁵ GALLO, 2002, p. 176.

dentro da escola mesma. Sendo assim, compartilhamos alguns trechos das narrativas dos professores entrevistados, a fim de fomentar a análise:

*[...] eles precisam levar em consideração a realidade de cada escola, não trazer as questões prontas, porque, às vezes, o Projeto de Vida dentro da nossa escola deslanchava melhor do que nas outras escolas. **O meu grande questionamento até hoje é: o ciclo de acompanhamento que temos da Secretaria de Educação é padrão e não leva em consideração onde cada escola está, região, a forma de trabalho.***³⁶⁶

*Teve formação em que o professor foi embora, professor que vaiou, **falou que isso não daria certo, que era um modelo empresarial.** [...] eu me recordo de todas as fotos, do caderno, dos profissionais que atuaram na escola, sempre falando “que tudo está nos cadernos do ICE, só basta ler”, mas trazer o que está no papel para aplicar no dia a dia é meio complexo.*³⁶⁷

*[...] apesar que **a experiência com formação faz parte da estratégia de gestão deles. Esse pessoal é craque nisso.** [...] esse modelo de gestão educacional é um modelo a nível ocidental, uma tendência mundial.*³⁶⁸

O próprio professor, de tanto ser visto em seu cotidiano, não se vê, não percebe os sinais, as nuances, as variações que o cerca, ele é sobrecarregado com funções burocráticas que o impede, muitas vezes, de perceber que está militando uma educação menor em espaços tão maiores. A intenção não é responsabilizá-los a romper/subverter todo o sistema tão bem entrosado com suas normas persuasivas, mas que possamos enxergar suas ações menores, como atos de resistência. Em vários momentos, em diferentes falas, os professores durante as entrevistas proporcionaram aos estudantes vivências que permitiam transgredir as “regras” instituídas pelo ICE, ou realizavam “*adaptações*” em suas aulas para adequar a realidade do seu estudante. Como esclarecido por professores durante a entrevista, ao tentar adaptar o material do ICE para a sua realidade:

*As aulas vêm estruturadas, praticamente prontas, o que faço, vou adequando a minha realidade. Em alguns momentos, preciso fazer essa adequação, porque algumas coisas que têm ali, muitas vezes, não se encaixam na minha realidade e, muitas vezes, como já conheço os meus alunos, tenho uma visão da minha sala e observo que algumas questões não precisam ser trabalhadas. **Vou tirando alguns pontos e acrescentando outros que acho muito mais interessante***³⁶⁹.

³⁶⁶ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 05/12/2021, com a professora Letícia Cintra Paula de Oliveira. Pelo aplicativo Google Meet.

³⁶⁷ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 12/01/2022, com a professora Suzy Rannielly Roberto Ferro. Pelo aplicativo Google Meet.

³⁶⁸ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 30/12/2021, com o professor Thiago Froes Acosta. Pelo aplicativo Google Meet.

³⁶⁹ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 05/12/2021, com a professora Letícia Cintra Paula de Oliveira. Pelo aplicativo Google Meet.

*Às vezes, tinha uma aula 37 que conversava com o primeiro ano A, com aquilo que estava acontecendo, e usávamos aquela aula e construímos um manancial de coisas para serem trabalhadas, não sei se era certo ou errado, mas era assim que foi.*³⁷⁰

Nas falas, os professores tentam criar processos de adaptações para abordarem temas que condizem com a realidade de seus estudantes, o material que se encontra nos cadernos do ICE, como já mencionado, é formado por propostas densas e exaustivas, que necessitam de adaptações. Essas intervenções ocorriam para que os temas pudessem aproximar-se da sua realidade. Mesmo dentre as aulas elencadas no material padronizado, as “adaptações” dos praticantes ordinários do espaço escolar não operam como subversão? hooks (2020) alerta-nos que a subversão em uma sala de aula não acontece usando um material diferente ou tendo um ponto de vista diferente, mais radical.³⁷¹ Entretanto, os encontros coletivos que são gerados nas salas de aulas em seu cotidiano, muitas vezes, consideradas “ações simples”, como as “adaptações” ou questionamentos ao material do ICE pelos professores de Projeto de Vida, tal como referidos, possam ser mais construtivas e desafiadoras que o simples ato de mudar o currículo.³⁷² Gallo (2002), neste sentido, corrobora com hooks (2020), em seu artigo *Em torno de uma Educação Menor*, ao citar que não se trata de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno “faz-tudo” do dia a dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (GALLO, 2002, p. 175), conforme vivenciado no cotidiano pelos professores em suas palavras

*Nós nunca temos uma prática parecida com a outra nas salas, porque primeiro temos salas diferentes e alunos diferentes, então a metodologia poderia ser a mesma, mas na hora da prática sempre acontecia algo inesperado, e turmas diferentes acabam sendo conduzidas de formas diferentes.*³⁷³

*Nesses dois últimos anos, tenho fugido muito do protocolo, tenho trabalhado muito as competências socioemocionais, inclusive fazendo ações em todas as turmas, mas cada turma fazendo uma coisa diferente.*³⁷⁴

*Eu utilizava muito o material do ICE, achava bem organizado, o manual bem completo e fui aprendendo a usá-lo e ao mesmo tempo **aprendendo a sair dele.***³⁷⁵

³⁷⁰ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 30/12/2021, com o professor Thiago Froes Acosta. Pelo aplicativo Google Meet.

³⁷¹ hooks, 2020, p. 198.

³⁷² hooks, 2020, p. 198.

³⁷³ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 05/12/2021, com a professora Letícia Cintra Paula de Oliveira. Pelo aplicativo Google Meet.

³⁷⁴ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 09/12/2021, com a professora Luci Dalva Maria de Souza. Pelo aplicativo Google Meet.

³⁷⁵ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 30/12/2021, com o professor Thiago Froes Acosta. Pelo aplicativo Google Meet.

Mas, afinal, os professores apenas adaptaram o material para suas aulas de Projeto de Vida, à sua realidade, ou transgrediram os espaços institucionalizados? Gallo (2008) argumenta que aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle, ou seja, nas brechas das salas de aula, emergem outros espaços nos lugares instituídos, possibilidades de escape a qualquer controle, do mesmo modo, há controle social que podem acontecer nas ações mais insuspeitas³⁷⁶, muitas vezes, não mensuráveis, invisíveis ou ainda ocultadas nas burocracias que focam nos resultados externos e nas meritocracias. Ao proporcionar a busca de outros lugares dentro da instituição, na tentativa de criar outros espaços, (re)significar o lugar que se encontra todos os dias é compreender que a escola é um lugar de (im)possibilidades, onde convivem um poder maior e uma atuação menor³⁷⁷, esse lugar é possível quando a ordem instituída é questionada.

Para hooks (2020), a sala de aula continua sendo o espaço que oferece essas possibilidades, o lugar onde as coisas são ditas a sério – não sem prazer, não sem alegria – mas a sério, em que o professor demonstra a capacidade de ouvir os outros a sério.³⁷⁸ As aulas de Projeto de Vida proporcionaram esses momentos de escuta, como citado por uma das professoras com muito entusiasmo, “*gostava muito de conversar e de levar para eles momentos de reflexões.*”³⁷⁹ O professor ao ter essa interação com seu estudante promove um espaço em que todos têm o poder, o poder de questionar e ser questionado, propiciando a educação como prática da liberdade, sendo um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender (bell hooks, 2020, p. 25). Assim sendo, trata-se de experimentar outro modo de estar na sala de aula, na qual sujeitos assumem situações coletivas que lhes permitem produzir a possibilidade do novo, educação menor.³⁸⁰ Segundo os professores entrevistados, essa prática não era difícil de acontecer, seus estudantes durante as aulas de Projeto de Vida eram convidados a expor suas ideias, muitas vezes, seus sentimentos e orientados a escutar, a ouvir uns aos outros. Compartilhamos as narrativas das professoras sobre suas experiências na escola, que evidenciam essas possibilidades

*[...] temos que levar em consideração isso dentro de Projeto de Vida, essa diferença que eles têm, é preciso escutar todos de uma forma ou de outra.*³⁸¹

³⁷⁶ GALLO, 2008, p. 99.

³⁷⁷ SILVA, 2017, p. 308.

³⁷⁸ bell hooks, 2020, p. 201.

³⁷⁹ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 05/12/2021, com a professora Letícia Cintra Paula de Oliveira. Pelo aplicativo Google Meet.

³⁸⁰ GALLO; MONTEIRO, 2020, p. 195.

³⁸¹ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 05/12/2021, com a professora Letícia Cintra Paula de Oliveira. Pelo aplicativo Google Meet.

*Sempre gostei muito de trabalhar também com a questão de permitir o estudante se expressar, para mim, é muito importante o que ele tem para falar, conseguimos fazer muita leitura quando o aluno está falando, se compreende muito, sai muita coisa dali, mesmo que ele não queira, sai muita coisa. **Sempre valorizei muito o que eles tinham para falar.***³⁸²

*Os estudantes dessa escola gostam de ser ouvidos, e aí o meu coração não deixava interromper a fala deles, não conseguia, nunca consegui, e, por isso, eram raríssimas as atividades que consegui concluir naquele tempo determinado pelo cronograma disponibilizado pelo ICE. Ou seja, não conseguia cumprir todas aquelas atividades.*³⁸³

A autora bell hooks (2020) convida-nos a apreciar os pontos de deslocamentos, que criam movimentos que oportunizam resistir e (re)criar, diferentes modos de produzir escolas dentro da mesma escola. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade e não uma educação que só trabalha para reforçar a dominação (hooks, 2017, p. 12). Nas palavras da professora “[...] tentava humanizar o máximo possível”³⁸⁴, identificamos uma tentativa de provocar outras experiências dentro da instituição escolar, atos de singularização que possam gerar espaços de novos encontros coletivos, lançam um outro olhar para o material inserido pelo ICE ou mesmo as adaptações para as aulas de Projeto de Vida, valorizando a presença de cada estudante, além de experimentar outras formas de se relacionar com ela, expondo, assim, a força e a beleza do cotidiano escolar. Educação menor, sendo praticada? “O educador militante, ao escolher sua atuação na escola, escolherá para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. [...] A educação menor é um exercício de produção de multiplicidades” (GALLO, 2008, p. 68). No decorrer das análises é possível identificar, nas narrativas, atos menores sendo praticados diante de atos maiores? Do lugar institucionalizado da escola, é possível que seus praticantes ordinários, mesmo com os modelos ou de metodologias impostas, que a prática pedagógica aconteça em sua multiplicidade?

Os professores, em suas narrativas, ao problematizar o lugar instituído, fortalecido ora pelas políticas públicas, ora pelas parcerias entre público e privada, tornam possível identificar práticas menores sendo vivenciadas no contexto escolar, que provocam transformações pontuais e podem ser disparadores para que outras ações aconteçam nesse espaço, como nos lembram Gallo e Monteiro (2020), no micro, no interior da sala de aula, da escola, vigora a militância, a resistência que faz da escola uma escola outra em que as disputas são substituídas pelas batalhas,

³⁸² Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 07/12/2021, com a professora Luclesia Silva de Almeida Matias. Pelo aplicativo Google Meet.

³⁸³ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 09/12/2021, com a professora Luci Dalva Maria de Souza. Pelo aplicativo Google Meet.

³⁸⁴ A fala da entrevistada Luclesia Silva da Almeida Matias, faz referência ao Material do Professor utilizado durante as aulas de Projeto de Vida, referente ao segundo ano do Ensino Médio.

pelos pequenos motins.³⁸⁵ Mudanças significativas na escola e na sala de aula, em seus praticantes ordinários, professores ou estudantes, são praticadas? Esse tipo de questão talvez não tenha resposta, mas nos apresenta uma reflexão diante do relato da professora entrevistada ao mencionar seus alunos durante a trajetória de três anos na disciplina Projeto de Vida: “os alunos que fizeram parte dessa primeira leva de 2017, 2018 e 2019, desse primeiro ciclo, percebi que foram alunos que saíram mais críticos, humanos, engajados e atuantes.”³⁸⁶

Não podemos fechar os olhos para multiplicidade dentro da escola, para a multiplicidade de (im)possibilidades e (im)previsibilidade que permeia os processos de ensinar e aprender no/do cotidiano escolar (SILVA, 2019, p. 241). Nas entrevistas, os professores, ao descreverem suas práticas durante as aulas de Projeto de Vida, explicitam na potência das diferenças o que nos possibilitam desviar os fluxos, conduzirmo-nos de modo outro, sabotar a engrenagem que tenta nos ocultar³⁸⁷, superando, assim, práticas centralizadoras na transmissão do conhecimento, produzindo os desvios, oportunizando inventar/criar outras escolas dentro da escola mesma. Os enfrentamentos dos docentes para escapar da opressão capitalista não são através de embates diretos, mas por meio dos encontros coletivos entre praticantes ordinários da escola que afloram a abertura de possibilidades, estímulos e incentivo à criação, ou seja, a educação menor está no âmbito da micropolítica³⁸⁸, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um.³⁸⁹ Eles são capazes de abrir infinitas combinações, que não se subordinam a uma única categoria nem a uma única racionalidade, suspeitando dos movimentos de normalização, atravessados por discursos positivistas que regulam práticas docentes.³⁹⁰ Os professores entrevistados, em diversas ocasiões, demonstram não serem sujeitos passivos, mesmo diante do esforço da homogeneização educacional, ao promoverem práticas passíveis de ações técnicas e rituais a serem seguidos. Masschelein (2021), em *Elogio do Professor*, refere-se ao professor como alguém que protege a escola contra a possibilidade de tornar-se uma instituição total, protegem a escola para que ela permaneça na escola, para que não se torne um dispositivo político de Estado.³⁹¹

³⁸⁵ GALLO; MONTEIRO, 2020, p. 198.

³⁸⁶ Frase retirada do texto elaborado a partir da entrevista realizada em 12/01/2022, com a professora Suzy Rannielly Roberto Ferro. Pelo aplicativo Google Meet.

³⁸⁷ GALLO; MONTEIRO, 2020, p. 197.

³⁸⁸ Micropolítica para Gallo (2009) em seu artigo *A Vila: microfascismos, fundamentalismo e educação*, “é uma política das relações cotidianas” (GALLO, 2009, p. 25).

³⁸⁹ GALLO, 2002, p. 173.

³⁹⁰ AMARIS-RUIDIAZ; SILVA, 2019, p. 584.

³⁹¹ LARROSA, 2021, p. 28.

Afinal, o que poderá ser dito *de novo* que já não foi dito sobre os professores e sua atuação na escola e sala de aula? Uma primeira coisa é não responsabilizar os docentes a subverterem todo o sistema institucionalizado entre o público/privado, pois vivenciamos um dos momentos mais problemáticos na história da humanidade, no qual as contradições inerentes ao modo de produção capitalista ampliam-se.³⁹² Ao longo de toda a pesquisa, foi apontado e problematizado de que modo os docentes estão sendo responsabilizados pela precarização do ensino público no país e como as parcerias entre público/privado influenciam o fazer do professor e professora no cotidiano escolar. No entanto, elucidamos o enfrentamento, a resistência, a atuação nas minoridades do professor de Projeto de Vida nos movimentos tênues no cotidiano escolar. Compreendemos que o ambiente escolar movimenta-se sozinho, tem vida, tem desejos, que a educação maior não pode prever e à educação menor “não interessa criar modelos, propor caminhos, impor soluções” (GALLO, 2008, p. 68). Buscamos, nas narrativas dos professores, elementos que despontam a potência da educação menor diante da maioria do neoliberalismo educacional, enxergamos que essa atuação possa ser vista em diversos lugares da instituição, criando resistências e abrindo brechas, multiplicidade de ideias, desse modo, produzindo novas problematizações e oferecendo perspectiva de enfrentamento e acolhimento das diferenças, além do confronto com as soluções “prontas hegemônicas” impostas nas escolas, como ideias que irão “redimir” o ensino. Assim sendo, podemos ser capazes de considerar seus praticantes ordinários de modo outro, com outros arranjos e outros sentidos, a sociedade torne-se, assim, hábil para refletir sobre o que ela espera da escola e não a escola dela.

³⁹² GIROTTO, 2018, p. 27.

5. APESAR DE SEREM AS ÚLTIMAS PALAVRAS, NÃO É O FIM DO PERCURSO

Antes do Início...

Durante a formação realizada pelo ICE em 2017, foi exposto quais seriam as responsabilidades do professor de Projeto de Vida: provocar nos jovens o despertar sobre os seus sonhos, suas ambições, auxiliá-los para que almejem chegar em algum lugar e que pessoas que pretendem ser, levá-los a refletir sobre a ação, as etapas que deverão atravessar e os mecanismos necessários para chegar lá³⁹³, ou seja apoiá-los na construção da identidade como ponto de partida para a elaboração do seu Projeto de Vida. Esse foi o primeiro contato da autora desta pesquisa com a disciplina Projeto de Vida das Escolas da Autoria e, a partir daquele instante, vários foram os questionamentos: afinal qual é o meu Projeto de Vida? Algum dia, pensei sobre isso? Por onde começar? Frequentei³⁹⁴, como discente e depois como docente, uma educação tradicional e hierárquica e isso não combinava com o que estava sendo apresentado.

O material das aulas de Projeto de Vida, naquele momento, parecia ser “bem elaborado”, com ideias e dinâmicas atrativas para as aulas. As aulas motivaram e incentivaram os professores a desestabilizar a organização tradicional, um convite para “algo novo”. As propostas levavam os estudantes para fora da sala de aula, para o pátio ou se a escola tivesse um gramado, acontecia lá, além de filmes e debates que tinha intenção de “romper” a lógica “perfeita” das aulas tradicionais.

No decorrer de cinco anos (des)construindo e me (re)fazendo como professora de Projeto de Vida, eu não era mais a professora de matemática. Consolidava-me, cada vez mais, como professora de Projeto de Vida, mesmo nunca tendo visto no Ensino Superior ou em qualquer outro curso algo sobre a elaboração de projetos de vida na Educação Básica. No primeiro ano, lecionava a disciplina para 250 jovens entre 14 e 16 anos, vivenciei meninos e meninas abrirem seus corações por meio das palavras, dos choros, dos abraços, dos risos, mudei o jeito de lecionar, ver e viver o cotidiano da escola, já não era mais professora de matemática, “minha vocação” era ser professora de Projeto de Vida. Agora, tinha o meu projeto de vida, será?

³⁹³ ICE, 2014, p. 15.

³⁹⁴ Algumas partes das conclusões deste texto serão escritas em primeira pessoa do singular por se tratar de momentos vividos pela autora do texto.

Nas formações sobre Projeto de Vida, encontrava com outros professores e o encantamento era geral, em 2017, eram apenas 12 escolas no estado de Mato Grosso do Sul que tinham como foco o estudante e seu Projeto de Vida, não um projeto de carreira, mas um primeiro projeto para uma vida toda.³⁹⁵ Apoiei, segui, vivi e acreditei que se todos tivessem seus projetos de vida, no final do Ensino Médio, teriam a “garantia” de um futuro melhor. Naqueles anos como professora de Projeto de Vida, minhas certezas eram que o professor seria o responsável por “garantir” o futuro dos seus estudantes, fazendo-o por meio da construção de seus projetos de vida. Portanto, fazia-o a partir do meu “romantismo”, pois o que vivenciava era a “responsabilização individual”, que o neoliberalismo nos faz crer: poder mudar a vida de 250 estudantes com apenas duas aulas de 50 minutos por semana. Ainda como professora da disciplina de Projeto de Vida, retornei à academia com a seguinte pergunta: É possível o professor de Projeto de Vida, em ambiente de experiências tão diversas, inventar/criar outras escolas dentro da escola mesma?

Início...

A escola aqui é entendida como uma prática, como uma vida que se vive e que tem potencial para resistir às políticas neoliberais que insistem em transformar a escola em uma empresa. A pesquisa desenvolvida teve como objetivo investigar os diferentes modos de produzir escolas por meio de narrativas dos professores de Projeto de Vida, das escolas do Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Autoria, no município de Campo Grande, da Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. O modelo da Escola da Autoria é aprovado pela Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, tendo, como referência, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o que evidencia a relação público/privado com metas e objetivos voltados ao mercado capitalista. O modelo de escola que o ICE sistematiza para a Educação Integral é o jovem e o seu Projeto de Vida como centralidade do programa.

Vislumbramos³⁹⁶ durante o desenvolvimento da pesquisa peculiaridades e singularidades que nos conduziram para diversas descobertas e outros olhares para a disciplina Projeto de Vida, assim como para a Escola da Autoria. Em nossas escritas, trazemos a trajetória histórica da Escola

³⁹⁵ ICE, 2014, p. 9.

³⁹⁶ Nesse momento, escreveremos em primeira pessoa do plural por entender que a pesquisa foi produzida no coletivo.

de Tempo Integral no Brasil, implementação do Programa de Educação em Tempo Integral, nas escolas de Ensino Médio (EMTI), denominadas Escolas da Autoria, e fizemos a incursão teórica sobre a origem do ICE e suas metodologias, além da parceria do setor público/privado, entre SED e o ICE, vem ganhando força por meio da contrarreforma realizada, sobretudo, a partir na década de 1990 no governo Fernando Henrique Cardoso.³⁹⁷

Nessa perspectiva, fazemos alusão à presença de instituições privadas, supostamente sem fins lucrativos, na elaboração de políticas públicas que implicam a reorganização do trabalho escolar da Educação Básica nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul. Neste sentido, são aprimoradas, nas políticas públicas, discursos de um ideário empresarial, com soluções “rápidas” e “salvação” para uma classe decadente, a dos professores, com a desqualificação dos serviços prestados pelos setores públicos, que devido as suas fraquezas e ineficiências devem ser privatizados³⁹⁸, em geral, denominado pelo neoliberalismo. Frente a isso, compreendemos a necessidade da divulgação de informações técnicas e pedagógicas implícitas às parcerias, com o intuito de prevalecer o caráter público e democrático dos estabelecimentos de ensino, pois o que experimentamos é um processo de mercantilização da educação pública.

Participaram desta investigação quatro professoras e um professor que lecionam ou lecionaram a disciplina Projeto de Vida nas Escolas da Autoria no município de Campo Grande/MS e, nesse movimento, dialogamos com as narrativas para “fabricar” histórias atravessadas pelo cotidiano escolar. Histórias produzidas por meio da História Oral, que possam transformar-se no olhar do tempo presente sobre a experiência do tempo indo, mas não perdido³⁹⁹, como fonte do conhecimento, esse movimento começa com o roteiro, atenuante para iniciarmos um diálogo. As perguntas foram elaboradas conforme a experiência da pesquisadora, sempre pensando nas possíveis respostas, pois nenhuma pesquisa é neutra, no entanto, seus participantes trazem consigo bagagens de vivências únicas e as respostas esperadas, muitas vezes, não aparecem. Neste aspecto, novos questionamentos revelaram-se, inquietações antes não sentidas ou pensadas, rumos outros foram sendo delineados e mudanças no modo de pensar, agir e escrever a pesquisa.

Trabalhar com narrativas implica respeitar a singularidade de cada história narrada durante o processo de transcrição e textualização, são histórias de vidas que estão sendo

³⁹⁷ GARCIA, 2021, p. 190.

³⁹⁸ GALLO; MONTEIRO, 2020, p. 197.

³⁹⁹ DELGADO, 2010, p. 44.

registradas em palavras, são mais do que um texto fixo e um depósito de informações⁴⁰⁰, processo demorado e fatigante, com o cuidado de deixar ao menos alguns traços de originalidade no resultado. As cartas de cessão para o uso dos dados produzidos demoraram para serem devolvidas, assim como a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Entretanto, durante as devolutivas das textualizações, os entrevistados realizaram poucas alterações no texto. Nas entrevistas, é possível verificar que as práticas relatadas pelos professores são muito familiares à pesquisadora, visto que ela também foi uma professora de Projeto de Vida, que vivenciou junto aos entrevistados a implantação e implementação da disciplina nas Escolas da Autoria. No entanto, reconhecemos que não há um modo único de olhar historicamente para as narrativas apresentadas.

Em alguns momentos, as narrativas dos entrevistados convergem, desde o início, a proposta do programa da Escola da Autoria ao ser apresentada para seus participantes demonstra em sua centralidade “O Jovem e o seu Projeto de Vida”, como mencionado por todos os entrevistados. A persuasão e o convencimento são notórios em relação ao material disponibilizado pelo ICE para as aulas de Projeto de Vida, mesmo esbarrando em dificuldades, todos concordam ser um “bom material” e o engajamento do docente de encantar o estudante a elaborar seu projeto de vida. Do mesmo modo, o adoecimento por alguns professores, podendo estar relacionado ao lecionar a disciplina, pois o professor precisa incentivar e apoiar o estudante no processo de reflexão sobre “quem ele sabe que é” e “quem gostaria de vir a ser”⁴⁰¹, provocando “emoções” no estudante, muitas vezes, ainda não experimentadas e expondo o docente à responsabilização não vivenciadas e sem uma rede de apoio.⁴⁰² Além de elementos disparadores de compreensão, foi analisado como os professores da disciplina Projeto de Vida nas Escolas da Autoria vivenciam o lugar institucionalizado, é possível verificar nas interlocuções outros vieses que servem como espaço para diferentes exercícios, espaços outros de possibilidades. Tratam-se de evidências que elevam a potência da educação menor diante da maioria do neoliberalismo educacional, o professor apropriando-se do lugar institucionalizado da escola, criando resistências e abrindo brechas, multiplicidade de ideias e, assim, determinando modos de ser docente, na produção de outras escolas dentro da escola mesma.

⁴⁰⁰ PORTELLI, 2016, p. 19.

⁴⁰¹ ICE, 2014, p. 11.

⁴⁰² Rede de apoio é a denominação utilizada para caracterizar um grupo de profissionais de diferentes áreas do conhecimento que realizam ações de acolhimento, atendimento e apoio aos estudantes, de acordo com as necessidades apresentadas (LORENZONI; ZANELLA; ZUCOLOTTI, 2019, p. 2.). Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662195044/560662195044.pdf>. Acessado em: 17 de jun. de 2023.

(Re)Começo...

A escola pode ser um local de invenções e transgressões por seus praticantes ordinários (alunos/as, professores, funcionários/as e comunidade) e não simplesmente uma ferramenta política, voltada para interesses de Estado focada na satisfação das necessidades empresariais, não se deve reduzir a escola a uma instituição prestadora de serviços para o avanço da aprendizagem.⁴⁰³ A aprendizagem no “neoliberalismo educacional” tem, como cerne, a produção de resultados, o que fragiliza o trabalho docente, ocultando, assim, o reconhecimento do trabalho intelectual do professor⁴⁰⁴, e é, por outro lado, convalidada por meios de regulação internacional. Esvaziam-se as práticas educativas do professor com a diminuição da sua autonomia, aumenta o controle dos mecanismos de gestão pedagógica, como roteiros de aulas e avaliações padronizadas, tendo, como interlocutores, grupos vinculados ao empresariado – ONGs. Denota-se, pois, a interferência do setor privado na organização do trabalho escolar das escolas públicas, como observado entre as que aderiram ao programa “Escola da Autoria”, verificando um processo de mercantilização da prestação de serviço educacional, do qual o ICE é um indicador de mercantilização.⁴⁰⁵

Os problemas na educação pública brasileira, assim como em Mato Grosso do Sul, não são novos e precisam ser revistos em seus currículos, práticas pedagógicas e políticas públicas. Contudo, os discursos apresentados pelo setor privado sobre o insucesso da escola pública devem-se ao fato de ela ser tradicional⁴⁰⁶, currículos não atrativos, competências e habilidades não “utilitárias” para o mercado de trabalho e professores obsoletos, sendo preciso um novo modelo de escola com novas práticas de funcionamento. Diante desse discurso de fragilidade da educação pública, submete-se a uma lógica de política pública neoliberal do estado capitalista, produzindo o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação⁴⁰⁷, hegemonizando a educação brasileira.

As considerações presentes neste texto por meio dos documentos analisados e entrelaçados com as narrativas dos professores entrevistados são apenas um sucinto olhar sobre o material didático de Projeto de Vida e os “novos” arranjos no EMTI que promovem

⁴⁰³ MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 157.

⁴⁰⁴ GIROTTO, 2018, p. 23.

⁴⁰⁵ GARCIA, 2021, p. 194.

⁴⁰⁶ LIBÂNEO, 2012, p. 23.

⁴⁰⁷ LIBÂNEO, 2012, p. 25

interferências no currículo, na gestão e no trabalho dos docentes, com o intuito de persuadir um perfil desejável para estudantes e professores, atrativo para os reformadores empresariais.

Acreditamos que a pesquisa possa perseverar nesse sentido, em uma investigação mais minuciosa em relação ao currículo das Escolas da Aatoria, assim como para o “novo” Ensino Médio, visto que a pesquisa abre essas possibilidades ao serem levantadas questões sobre como a parceria entre público e privado interfere nas organizações curriculares por meio das políticas públicas, justificando “soluções imediatistas” e “mágicas” para uma escola pública decadente, evidenciadas pelo próprio setor empresariado, sendo assim, longe de findar análises e discussões sobre cada questionamentos levados ao longo do texto.

Ao lançarmos os nossos olhares para as narrativas da pesquisa, somos convidados a pensar e experimentar outros modos de ver, sentir e viver a escola. Contemplando outras perguntas e inquietações: em uma sala de aula, o professor da Escolas da Aatoria apresenta-se tão hegemônico como anunciado? Não temos a pretensão de responder, mas, dessa forma, subsidiar novas discussões e reflexões para provocar (re)significações na sociedade sobre qual é a escola que queremos, escola que possa ser potência de encontros, de ideias, de conflitos, das diferenças. Além disso, as narrativas podem contribuir para que as lembranças continuem vivas e atualizadas, não se transformando em exaltação ou críticas pura e simples do que passou, mas estimulem e reativem o diálogo do presente com o passado.⁴⁰⁸

Escrever as últimas linhas não é algo fácil, nesse momento, rememoramos toda uma trajetória (des)construída, que provocou (re)significações em um fazer e praticar escola, outros olhares, olhares outros foram assumindo e sumindo. Apesar de serem as últimas palavras não é o fim do percurso, preferimos considerar que essas palavras finais atuem como reflexões para que novos caminhos possam ser traçados e as (im)possibilidades e (im)previsibilidades que povoam o cotidiano escolar através de seus praticantes ordinários convocam para um deslocamento da “realidade” institucionalizada – multiplicidade. Multiplicidades que não têm a pretensão de mudar a realidade ou responsabilizar seus praticantes a subverter a lógica instituída, nesse caso, a parceria entre público e privado – SED/ICE. No entanto, o professor de tanto ser visto ninguém vê, em suas narrativas, é possível enxergar essa professora e professor, diante de suas práticas menores, desenvolvendo suas propostas em pequenos e sutis movimentos, desestabilizar a ordem estabelecida, podendo, assim, criar outros espaços no espaço mesmo,

⁴⁰⁸ DELGADO, 2010, p. 31.

explorar tais espaços outros em suas características próprias.⁴⁰⁹ A luta pelo direito da educação pública e de “qualidade” deixa de ser responsabilidade da professora e do professor, que a luta seja de toda a sociedade para que possamos habitar e experimentar a escola, a sala de aula e, dessa forma, pensarmos juntos outros modos de *inventar* a escola, em uma sociedade mais justa, que considere a interação dos indivíduos etnoculturais distintos, a coexistência das diferenças e se veja como potência para produção de projetos que eximem as propostas empresariais.

⁴⁰⁹ GALLO, 2015, p. 449.

REFERÊNCIAS

AMARIS-RUIDIAZ, P; MIARKA, R. Entre o estado e o nômade: a produção de um espaço de partilha como possibilidade de alisamento de espaços escolares estriados. **ALEGRAR** n°25 - jan/jul 2020 - ISSN 1808-5148. Disponível em < www.alegrar.com.br>. Acesso em: 20 de marc. 2022.

AMARIS-RUIDIAZ, P; SILVA, M. A. da. Resistindo ao Rosto que Seduz e Captura: um diagnóstico sobre a formação de professores que ensinam matemática, a partir do pensamento de Deleuze e Foucault. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**. Volume 12, número 30 – 2019 ISSN 2359-2842.

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 9ªed. São Paulo: Perspectiva, 2022.

BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Rev. Educação e Realidade**, n°35(2). p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BENDASSOLL, P. F.; MALVEZZI, S. **Desempenho no trabalho: definições, modelos teóricos e desafios à gestão**. Porto Alegre, 2013.

BEZERRA, A. S. R. **O Programa Ensino Médio Inovador: (re)contextualizando a prática pedagógica inovadora**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017. 161f.

BOLÍVAR, A. B. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. v.4, n. 1. p. 41-62, 2002.

BRASIL. LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10ed.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 de set. de 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial Nº 17 de 24 de abril de 2007**. Ministério da Educação. Publicado em 26/04/2007 no Diário Oficial da União. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 04 de agos. de 2021.

BRUNER, J. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. Tradução Fernando Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014. Coleção Ideias.

CAMPANHA. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. São Paulo. 20 de junho de 2022. Disponível em: <https://campanha.org.br/> Acesso em: 23 de jun. de 2022.

CAMPOS, V. F. **Gerenciamento pelas diretrizes**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni Escola de Engenharia da UFMG, 1996.

COSTA, G. D. Mãos de mestre: uma conversa com Jorge Larrosa. In: LARROSA, J; RECHIA, K. C; CUBAS, C. J. **Elogio do professor**. 1. Ed; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021. p. 189-200.

CURY, F. G; SOUZA, L. A; SILVA, H. Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na Educação Matemática. **Bolema**. Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 910925, ago. 2014.

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

DELEUZE, G. **Post-Scriptum: Sobre a sociedade de controle**. Conversações: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 32, 1992. Texto extraído de Conversações, 1ª Edição, 3ª Reimpressão, Editora 34, Rio de Janeiro, 2000. Tradução: Peter Pál Pelbart. Disponível em: https://historiacultural.mpbnnet.com.br/pos-modernismo/Post-Scriptum_sobre_as_Sociedades_de_Control.pdf. Acesso em: 11 de out. de 2022.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka - por uma literatura menor**. Tradução e Prefácio Rafael Godinho. Lisboa: Assírio e Alvim. 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 5; Tradução Peter Pál Pellbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2012 (2ª edição). p. 264.

DELGADO, L. A. N. **História oral: memória, tempo, identidades**. Editora: Autêntica; 1ª edição. 2010.

DELORS, J.; *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir** – 5 eds. – São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001. Disponível em http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em 12 de nov. de 2022.

DEMO, P. **Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante**. Campo Grande/MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul - SED/MS, 2018. 180 p.

DI CARLO, M. Teachers matter, but so do words. **Albert Shanker Institute**. 2010. Disponível em: <https://www-shankerinstitute-org.translate.google/blog/teachers-matter-so-do-words> Acesso em: 07 de mar. de 2023.

DINIZ, D. **Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa**. 2º Ed. rev. Brasília: Letras Livres, 2013. p. 108. ISBN 978-85-98070-31-5.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. 2001, nº 18. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 de fev. de 2023.

DUSSEL, I. Isto não é uma escola ou é? Reflexões sobre o escolar em tempos de pandemia. **Youtube: ANPEd Nacional**. 29 de abril de 2020. Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=7qRxFsuN4AA&t=2255s>> Acesso em 10 de set. 2021.

DUSSEL, I. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, J. **Elogio da escola**. 1. Ed; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021. p. 87 – 110.

DUSSEL, I. CARUSO, M. **A invenção da sala de aula**. São Paulo. Moderna. 2003.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.921-946, out. 2007

FERRACO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.** 2007, vol. 28, n. 98. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 8 de mar. de 2023.

FERREIRA, M. M. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80-108. 2018.

FILHO, E. E. S.; LOPES, V. P. M.; IORA, J. A. Os reformadores empresariais e o ensino médio no Brasil: interesses e projetos de disputas. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p.159-170, abr. 2019. ISSN: 2175-5604.

FOUCAULT, M. **Outros espaços**. In: Ditos e Escritos, vol. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 411-422.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 2010. 288p.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRODA, S. M. **O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de história**. Dissertação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

GALINDO DA COSTA, A.; TONELO, D. Filosofia da ciência e mudanças de paradigma: uma breve revisão da literatura. **Temas de Administração Pública** (UNESP. Araraquara), v. 4, p. 1-13, 2012.

GALLO, S. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio (orgs.). **Repensar a educação - 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, p. 427-449.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 120 p. (Pensadores & educação, 3) ISBN. 85-7526-100-2.

GALLO, S. A vila: microfascismos, fundamentalismo e educação. In: GALLO, S.; VEIGANETO, A. **Fundamentalismo & Educação - A vila**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALLO, S. Em Torno de uma Educação Menor. *Educação & Realidade*, 27(2). (2002). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 10 de abr. de 2023.

GALLO, S. D. O.; MONTEIRO, A. Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. *REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura*, Ano 15, Número 33, 2020, p.185-200 ISSN: 2675-1909.

GARNICA, A. M. Um ensaio sobre História Oral: considerações teórico-metodológico e possibilidades de pesquisa em Educação Matemática. *Quadrante*, vol. XVI, nº 2, 2007.

GARNICA, A. V. M; GOMES, M. L. M. História oral: diversidade, pluralidade e narratividade em educação matemática. In: Gonçalves, H. J. L. (Org.). **Educação Matemática e Diversidade(s)**. 1ed. Porto Alegre (RS): Editora Fi, 2020, v. 01, p. 15-40.

GARNICA, A. V. M; SILVA, C. R. M. A História Oral como Abordagem Metodológica Qualitativa em Educação Matemática: Considerações a Partir das Práticas de um Grupo de Pesquisa. In: MARIA APARECIDA VIGGIANI BICUDO / ANTÓNIO PEDRO COSTA. (Org.). *Leituras em pesquisa qualitativa*. 1ed.São Paulo: Livraria da Física, 2019, v. 1, p. 145-160.

GIROTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.

GONÇALVES, M. B. C.; RAPOSO, I. P. A.; GOMES, S. M. F. P. O. Impactos das Habilidades Não-Cognitivas sobre o Desempenho Escolar. In: Anais do III Encontro Pernambucano de Economia: Políticas para o Desenvolvimento Estadual. Recife: UFRPE, 2014.

GONZALES, K. G.; REIS, A. C. S. R. Reflexões acerca da História Oral e suas potencialidades em pesquisas do campo da História da Educação Matemática. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**; Londrina Vol. 12, Ed. 2, (2019): p.170. DOI:10.17921/2176-5634.2019v12n2p164-171.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2º edição ampliada – Petropolis, RJ: Vozes, 2021.

HUR, D. U. Memória e tempo em Deleuze: multiplicidade e produção. *Athenea Digital* – 13(2): 179 – 190, 2013. ISSN: 1578-8946.

IAS – Instituto Ayrton Senna. **Estudo especial sobre alfabetismo e competências socioemocionais na população adulta brasileira**, 2016. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Instituto-Ayrton-Senna-Estudos-Inaf2015.pdf>. Acesso em: 09 de Nov. de 2022.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico: princípios educativos**. Recife: ICE, 2014.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada – componentes curriculares ensino médio**. Recife: ICE, 2014.

INAF. **Relatório: Alfabetismo e competências socioemocionais na população adulta brasileira. 2015**. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/publicacoes/>. Acesso em: 12 de jun. de 2022.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/frpccyjHNKGM5sHbg8GvYbt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de jun. de 2022.

KRAWCZYK, N. **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. 230 p. ISBN: 978-85-7713-237-9 1.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de nov. de 2022.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa – O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2019.

LEITE, M. P.; SOUZA, A. N. Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil: estado da arte. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LINO, C. M. Como dar aula de Projeto de Vida me transformou como professora. **Nova Escola**. 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20255/trilha-ensino-medio-projeto-de-vida>. Acesso em: 30 de abr. de 2023.

LÓPEZ, M. Gratuidade e promoção In: LARROSA, J; RECHIA, K. C; CUBAS, C. J. **Elogio do professor**. 1. Ed; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021. p. 189-200.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008.

MARTINS, Â. M. S. Pedagogia libertária e a educação integral. Seminário nacional de estudos e pesquisas – história, sociedade e educação no Brasil: história, educação e transformação: tendências e perspectivas. **Anais Campinas: UNICAMP**, 2009.

MARTINS, A. R. Q.; ELOY, A. S. Educação integral por meio do pensamento computacional. **Letramento em Programação: Relatos de Experiência e Artigos Científicos**. Editora Appris Ltda. - 1. ed. – Curitiba: Appris, 2019, p. 362 (Educação, tecnologias e transdisciplinaridade). Disponível em: https://www.academia.edu/43914482/EDUCA%C3%87%C3%83O_INTEGRAL_POR_MEIO_DO_PENSAMENTO_COMPUTACIONAL_Letramento_em_Programa%C3%A7%C3%A3o_Relatos_de_Experi%C3%Aancia_e_Artigos_Cient%C3%ADficos. Acesso em: 12 de jun. de 2022.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Article in Revista Portuguesa de Educação**. June 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/325486249>. Acesso em: 10 de nov. de 2022.

MASSCHELEIN, J. SIMONS, M. Sobre a escola que defendemos In: LARROSA, J. **Elogio da escola**. 2. Ed; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021. p. 161 – 175.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: Uma questão pública**. Tradução: Cristina Antunes. Ed; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

MEIHY, J. C. S. B.; SEAWRIGHT, L. Memórias e narrativas: História oral aplicada. Editora: Contexto; 1ª edição (30 maio 2020).

MIGUEL, A. Vidas de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento. In: TEIXEIRA, I. A. C. **Viver e contar: experiências e práticas de professores de matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012, p.271 – 309.

NASCIMENTO, P. L. **O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS): análise do instrumento didático do ensino de História (2016-2017)**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019. Campo Grande, MS: UEMS, 2019. 114f.

OCDE – **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. Tradução de Maria Carbajal. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/publications/skills-for-social-progress-9789264249837-pt.htm> Acesso em: 09/11/2022.

PRADO, D. M. L. **Quem é o protagonista da Escola da Autoria? Análise de uma parceria público-privada em MS (2017-2019)**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. UEMS, 2021. 147p.

PASSOS; M. F.; LAROS, J. A. O modelo dos cinco grandes fatores de personalidade: Revisão de literatura. **Peritia**. ISSN: 1647-3973. 2014, p. 13 – 21.

PORTELLI, A. *História Oral como arte de escuta*. Tradução: Ricardo Santhiago. São Paulo: Letras e Vozes, 2016.

PORTELLI, A. **História Oral e Poder**. Departamento de Psicologia Social e Institucional. *Mnemsine* Vol. 6, nº 2, p. 2 – 13, 2010.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. Tradução: Maria Therezinha Janine Ribeiro. v. 14 (1997): JAN./JUN. **Cultura e Representação**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233>. Acesso em: 10 de nov. de 2022.

RODRIGUES, T. D. Mecanismos do Poder Disciplina na Escola: alguns apontamentos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**. Volume 11, número 26 – 2018 ISSN 2359-2842.

ROSA, É. T. **O Projeto Escola da Autoria como política de em Educação em Tempo Integral: o caso da escola estadual de Taquarussu – MS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. UFGD, 2020. 135p.

SALANDIM, M. E. M.; SILVA, K. A. Quem conduz a narração é o ouvido: mobilizações da História Oral na Educação Matemática. **Revista do programa de pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**. Volume 12, número 29 – 2019 ISSN 2359-2842

SANTOS, F. M. A. V. **O componente curricular Projeto de Vida como experiência formativa em uma Escola Cidadã Integral no município de João Pessoa - PB**. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE. João Pessoa, 2021.

SED. **RESOLUÇÃO/SED Nº 3182, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2016**. Aprova a Matriz Curricular e o Projeto Político-Pedagógico para as escolas de educação em tempo integral - ESCOLA DA AUTORIA - ETAPA DO ENSINO MÉDIO, integrantes da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9318_30_12_2016. Acesso em: 10 de junh. 2022.

SILVA, R. P. **Outros espaços: a escola praticada cenicamente**. Palmas: Universidade Federal do Tocantins. Professora Assistente. UNESP. Doutoranda. 2018. Orientadora: Carminda Mendes André. DINTER/CAPES. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/download/3954/4031>> Acesso em 10 de jun. de 2022.

SILVA, P. R. Para pensar a escola como espaço teatral: o teatro como ação tática no/do cotidiano. **Urdimento**, Florianópolis, v.3, n. 36, p. 235-248. 2019.

SILVA, P. R. **Frestas e rachaduras: experiências para um teatro menor. Jornada de pesquisa em arte**. PPG IA/UNESP 2017 – 2ª edição internacional.

SILVA, M. **Dificuldades e desafios do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em MS: percepção dos educadores**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. UEMS, 2020. 109p.

SILVA, E.; SOUZA, M.; COSTA, R. Abordagem historiográfica da educação de tempo integral no Brasil. **Rev. HISTEDBR On-line Campinas**, SP v.20. 1-19. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655227>>; Acesso em 03 de jun. 2021.

SILVA, M. G. S.; BRITO V. M. **A organização do trabalho didático na escola da autoria. Seminário Regionais da ANPAE**. Nº 3, 2018, Campo Grande, MS, Centro -

Oeste. Realizado na UCEDB. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero3/1comunicacao/Capitulo01/MariaGoreteSiqueiraSilvaE1Com.pdf>. Acesso em 03 de jun. 2021.

SILVA, C. R. M.; GONZALES, K. G.; NAKAMURA, M. E. F. P. Três olhares sobre a análise de narrativas na pesquisa em Educação Matemática. 2021. **Ensino Em Re-Vista**, v. 28. p. 1 - 24. <https://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-58>.

SILVA, I. B.; NAKANO, T. C. Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas. **Aval. psicol.** vol.10 no.1 Porto Alegre abr.2011. versão impressa ISSN 1677-0471.

SMITH, J. L. **Why 'soft skills' are more important than a great CV**. 2015. Disponível em: < https://www-telegraph-co-uk.translate.google.com/translate/women/womens-business/11326058/Forget-the-CV-Why-soft-skills-are-more-important.html?x_tr_sl=en&x_tr_tl=pt&x_tr_hl=pt-BR&x_tr_pto=sc>. Acessado em 07 de maio de 2022.

SOUZA, G. R. C; MANOEL, C. A. L. C. **Educação integral em tempo integral: uma estratégia para criação de capital humano. 8º SBECE – Ser/Estar Emergentes e na Educação**. 25 a 27 de junho de 2019. Disponível em: < <https://www.2019.sbece.com.br/resources/css/sbece2019/img/logo.png>>. Acessado em 07 de maio de 2022.

SOUSA, M. A. M. **Juventudes e a disciplina projeto de vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO**. Orientador: Profa. Dra. MARIA ZENAIDE ALVES. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2020.

SUTTO, G. As 15 habilidades que estarão em alta no mercado de trabalho até 2025, segundo o **Fórum Econômico Mundial. InfoMoney**. São Paulo, 30 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/carreira/as-15-habilidades-que-estarao-em-alta-no-mercado-de-trabalho-ate-2025-segundo-o-forum-economico-mundial/>. Acesso em: 25 de jun. de 2022.

TEIXEIRA, E. C. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. **Revista AATR**. v. 1(6), 1-11. 2002.

VEIGA-NETO, A. Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação e Realidade**. v. 21, n. 2. 1996. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/3035>. Acessado em 07 de maio de 2021.

WCEFA. World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

APÊNDICE**TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS**

Eu, _____, declaro para fins de comprovação, ceder à Carolina Moraes Lino, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul — PPGeEduMat UFMS, campus Campo Grande, MS, documento de identidade inscrito sob o número _____, sob os termos da resolução CNS 466/2012 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, os direitos da textualização do registro oral, referente a entrevista que lhe concedi no dia _____. A pesquisa foi transcrita e textualizada, apresentada a mim e legitimada na data de _____ para fins exclusivos da sua pesquisa de mestrado junto a referida instituição. Autorizo que meu nome seja divulgado como entrevistado na dissertação. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a textualização em questão poderá ser utilizada em outros textos, no entanto, sua reprodução integral ou parcial fica condicionada à ética vigente, devendo constar devidamente e obrigatoriamente a referência á dissertação da qual a textualização faz parte.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente.

Campo Grande, _____ 2023.

Nome Completo: _____

RG _____

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa ESCOLA DA AUTORIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA que tem como objetivo “Investigar os diferentes modos de se produzir escolas por meio de narrativas do professor de Projeto de Vida, das escolas do Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Autoria, no município de Campo Grande, da Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul”.

O projeto de pesquisa consiste em conversar com professores que atuaram na do Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Autoria, no município de Campo Grande, da Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul para, através de entrevistas orais, falarem livremente a respeito de sua atuação durante o período de implementação da “disciplina Projeto de Vida” nas Escolas da Autoria. Essas entrevistas poderão ser agendadas pelos professores em dia e locais que se sentirem à vontade ou de acordo com a sugestão do pesquisador. Para cada entrevista será destinado um tempo médio de 60 minutos que poderá ampliado ou reduzido de acordo o interesse dos participantes e fluidez da entrevista. As entrevistas poderão acontecer presencialmente respeitando todos os protocolos de segurança para Covid-19, assim como pelo *Google Meet*, uma ferramenta de comunicação digital. Ambas as formas de entrevistas serão gravadas, seja por voz ou por imagem, ou ambas. As gravações ficarão de posse do pesquisador e serão utilizadas para a transcrição e textualização das narrativas e posterior validação do entrevistado que terá total liberdade para permitir a publicação da entrevista, retirar partes dela, assim como, acrescentar outras informações que julgar necessárias. Os participantes podem optar pela não identificação, se assim desejarem, e a publicação da entrevista só será realizada após a autorização por escrito do depoente. Porém se for necessário o ressarcimento a Resolução CNS N° 466 de 2012, item II.21, define ressarcimento como “compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação”. Todas as despesas listadas e outras que surgirem durante o percurso, serão de responsabilidade do pesquisador.

Durante a produção da pesquisa, o participante além de narrar sobre suas experiências e afetações durante esse período de implementação, terá acesso a pesquisa concluída para que possa visualizar através das narrativas dos outros participantes como a escola foi se constituindo

durante o programa de implementação das escolas do Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Autoria em Mato Grosso do Sul. Olhar para o contexto da escola durante a implementação da Escola da Autoria e assim, contribuir para o entendimento mais amplo sobre essa “nova disciplina Projeto de Vida”, a respeito de como operam suas práticas e movimentos, criando outros espaços dentro da escola mesma.

Os riscos ao aceitar participar da pesquisa são mínimos. Pode haver um certo desconforto durante a entrevista e/ou se sentir constrangido(a) ao falar algo. Pode ocorrer também de falar algo durante a entrevista que se arrependa posteriormente. Considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos. Tais riscos estão relacionados com: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis como atos ilegais, violência ou sexualidade; divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista; considerar riscos relacionados à divulgação de imagem devido a gravação das entrevistas. Para minimizar os riscos, deixaremos que a entrevista flua livremente e o sujeito à vontade para falar somente o que desejar. Além de reduzir desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. Quanto as gravações e os registros de filmagens, o sujeito pode não autorizar o uso de qualquer parte e/ou reconstruir a fala caso julgue necessário. O benefício para o participante que aceitar participar da pesquisa, será sua contribuição na compreensão desse modelo, efetiva-se o uso de narrativas, por entendermos a potência de suas falas nessa instituição, em especial neste Programa Escola da Autoria.

Imprevistos tais como remarcação de entrevistas, a necessidade de ouvir novamente o entrevistado ou falha do equipamento de gravação são fatíveis e para evitá-los, tomaremos todos os cuidados. O agendamento da entrevista será realizado mediante a consulta a agenda do pesquisador e participante, com significativa antecedência. Utilizaremos mais de um dispositivo para gravação para garantir o registro do áudio. O roteiro da entrevista é semiestruturado o que implica que os entrevistados podem ficar à vontade para falar ou não sobre os temas apresentados pelo entrevistador.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, você tem direito de:

1. Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade. Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e

responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Conforme estabelecido na Alínea "f" do Item XI.2 da Resolução CNS Nº 466/2012.

2. Assistência durante toda pesquisa, bem como o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que quiser saber antes, durante e depois da sua participação. Informo que, sua participação não proverá qualquer incentivo financeiro.

3. Recusar a participar do estudo, ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar o porquê deseja sair da pesquisa.

4. Procurar por indenização, conforme determina a Resolução nº 466/2012, caso ocorra algum dano decorrente da participação no estudo. De acordo com a resolução do item V.7 “Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.”

5. Procurar esclarecimentos com a pesquisadora, Carolina Moraes Lino, por meio do número do celular (67) 99931 - 6162 ou e-mail carolina_lino@ufms.br, além do endereço residencial: Av. Marquês de Pombal, 1888. Ap 301. Bl. 15. CPE: 79041 080, Campo Grande/MS. Em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

6. O participante da pesquisa receberá uma vido do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Sendo o mesmo redigido em duas vias (uma via é para o participante da pesquisa e a outra deverá ser mantida em arquivo pelo pesquisador).

7. Caso deseja ter mais informações, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos da UFMS através do site <https://cep.ufms.br/>, por telefone (67) 3345-7187, e-mail cepconep.propp@ufms.br ou na Av. Costa e Silva S/N, Cidade Universitária, Pioneiros, CEP 79070-900, se achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como foi proposta ou que se sinta prejudicado (a) de alguma forma, ou se desejar maiores informações sobre a pesquisa.

8. O TCLE foi redigido em conformidade com a Resolução CNS 466/2012.

Campo Grande, MS, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Professor pesquisador: _____

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM

Eu, _____ na
cionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de
identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____,
residente à Av./Rua _____ nº _____
município Campo Grande/Mato Grosso do Sul. AUTORIZO o uso de minha imagem no material
entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizado durante a produção de dados para
a dissertação que vem sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação
Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob **orientação da Carla Regina
Mariano da Silva**, sobre a disciplina Projeto de Vida das Escolas da Aatoria do município de
Campo Grande/MS. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da
imagem acima mencionada em todo território nacional.