

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

CAMILA APARECIDA FERREIRA

**O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA E AS
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: PERCEPÇÕES DE
DOCENTES DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS - MS**

TRÊS LAGOAS-MS
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

CAMILA APARECIDA FERREIRA

**O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA E AS
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: PERCEPÇÕES DE
DOCENTES DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS - MS**

Dissertação submetida ao programa de
Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado
em Educação, do Campus de Três Lagoas,
sob a orientação da Profa. Dra. Natália
Cristina de Oliveira.

TRÊS LAGOAS-MS
2023

FERREIRA, Camila Aparecida. O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS - MS: Elaboração e Desenvolvimento Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2023.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas, como exigência para o Curso de Mestrado em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Natália Cristina de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Presidente da Banca

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Três Lagoas
Membro Interno

Profa. Dra. Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Ponta Porã
Membro Externo

Três Lagoas, MS, _____

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me ajudar a suportar os momentos adversos, por me dar saúde ao longo dessa caminhada, mesmo em momentos de necessidade cirúrgica, sou grata por conseguir superar e chegar até aqui.

Aos meus familiares que sempre me apoiaram e sentiram a ausência da amiga, irmã, filha, cunhada e principalmente da tia, que sempre muito presente, teve de se fazer ausente em certos momentos.

À minha orientadora Profa. Dra. Natália Cristina de Oliveira, sua orientação, seu companheirismo foi imprescindível nesse trabalho, muito obrigado por tudo e à minha terapeuta Cassiana Dias, ambas, me guiaram, me ajudando a pensar de maneira mais organizada não me deixando enlouquecida durante a trajetória, foi um mestrado muito feliz, não fácil, mas tranquilo graças a orientação adequada dessas excelentes profissionais.

Aos(as) professores(as) do curso de Mestrado em Educação do CPTL, agradeço a cada aula ministrada, foram dias de muita aprendizagem que me ajudaram a ter uma melhor “visão de mundo”, principalmente na área de Políticas Educacionais, sentirei falta.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – campus CPTL, que sempre com muita prestatividade acolheu e com solicitude e paciência atendeu todas as dúvidas e necessidades.

Ao meu namorado, Edevalte Júnior, que sempre me apoiou, me incentivou, me ajudou de todas as maneiras possíveis, que também sentiu em certos momentos a ausência de quem tem de “estudar e ler o tempo todo”, dias de sábados, domingos, feriados, férias e festas que por muitas vezes foram usados apenas para esse fim, que sempre muito atencioso nunca reclamou apenas apoiou.

Aos colegas de curso, que além de nos ajudar também se tornaram novos amigos que carregaremos para sempre e aos amigos que já há muito tempo ajudavam e acreditavam no nosso potencial, em específico minha amiga futura doutora Fernanda Amélia L. B Duarte que me ajudou na escrita do projeto e ouvir as lamentações de uma pós-graduanda.

Aos meus diretores e coordenadoras que também sempre incentivaram e souberam entender nosso papel profissional ao longo dessa trajetória. À Secretária de Estado de Educação por autorizar a pesquisa e aos diretores e coordenadores

escolares que direcionaram o contato com os professores com muita atenciosidade me receberam para execução da pesquisa e aos professores que diretamente contribuíram. Obrigada!

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Gforp, nossos encontros são enriquecedores e seguiremos juntos ainda por muito tempo aprendendo.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar aspectos teórico-metodológicos acerca da disciplina *Projeto de Vida* a percepção de docentes a respeito deste componente curricular. A partir de abordagem qualitativa, utilizamos como procedimento a análise documental (CELLARD, 2012; BELL, 2008) e o desenvolvimento de questionário estruturado (ELLIOT, 2012). Analisamos percepções de docentes de três instituições da rede estadual do município de Três Lagoas-MS sobre questões relacionadas à Educação Integral; Competências Socioemocionais; Formação Continuada; e, práticas teórico-metodológico. Com a análise documental construímos a trajetória histórica de inserção desse componente nas matrizes curriculares do Estado sulmatogrossense a fim de entender sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para isso, foram analisadas Leis, Diários Oficiais, Currículo de Referência do Estado e outros documentos públicos oficiais. Para compreender a conexão da disciplina com as Competências Socioemocionais no qual também realizamos a busca histórica da origem, propósitos e conceitos (CARVALHO; SILVA, 2017); bem como, métodos de avaliações externa (SANTOS, 2015; CHAVES, 2019). Buscamos estruturar, entre outros aspectos, qual percepção os professores que lecionam a disciplina têm sobre a formação dos estudantes. Os resultados demonstraram que a disciplina Projeto de Vida atua como eixo que une os conceitos de Educação Integral e Competências Socioemocionais previstas na BNCC, nela as Competências Socioemocionais - criadas por economistas embasados na Teoria do Capital Humano - são trabalhadas com ênfase no modelo ressignificado do Big Five proposto pelo Instituto Ayrton Senna e que visam atender os mecanismos das Organizações Internacionais para as avaliações externas. A disciplina Projeto de Vida se enquadra no perfil neoliberal de gestão das políticas educacionais atuais, uma vez que permite em seu interior o processo de privatização da educação ao fornecer espaços para atuação de Instituições de caráter privado. Para se adaptar a uma empregabilidade cada vez mais escassa as competências socioemocionais objetivam a preparação dos estudantes para o Mercado de Trabalho, alegando que precisam ser cada vez mais “criativos” e “resilientes” para se adaptar aos novos modos de produção. Por fim, o questionário revelou que os professores de Projeto de Vida sentem algumas dificuldades para lecionar e estabelecer relação com o referencial curricular, pois entendem tratar de uma disciplina não-cognitiva; o que – por sua vez – de acordo com os entrevistados, possibilita a autonomia de um trabalho com conhecimentos de *senso comum*, que contribui para o esvaziamento da preservação do conhecimento científico escolar.

Palavras-Chave: Projeto de Vida, Competências Socioemocionais, Currículo

ABSTRACT

The intention of this research was to investigate theoretical and methodological aspects about the discipline “Life Project” and the perception of teachers about this curriculum component. From a qualitative approach, documentary analysis was used as a procedure (CELLARD, 2012; BELL, 2008) and the development of a structured survey (ELLIOT, 2012). We analyzed the perceptions of teachers coming out of three institutions from Três Lagoas-MS state education system on issues related to integral education; Socio-emotional competences; Continuing education; and, theoretical-methodological practices. Based on documentary analysis we built the historical trajectory of insertion of this component in the curriculum *matrices* of Sulmatogrosse state in order to comprehend its connection with the Common National Curriculum Base (BNCC) We analyzed laws, official register, state reference curriculum and other official public documents. In order to understand the connection between the subject and Socioemotional Skills, we also carried out a historical search for the origin, purposes and concepts (CARVALHO; SILVA, 2017); as well as external evaluation methods (SANTOS, 2015; CHAVES, 2019). We managed to structure, among other aspects, what perception the teachers who teach the discipline have about the students' education. The results showed that the Life Project discipline acts as an axis that unites the concepts of Comprehensive Education and Socio-emotional Skills foreseen in the BNCC, in which the Socio-emotional Skills, created by economists grounded in the Theory of Human Capital are worked with emphasis on the resignified model of the Big Five proposed by the Ayrton Senna Institute and which aim to meet the mechanisms of International Organizations for external evaluations. The Life Project discipline fits into the neoliberal management profile of current educational policies, since it allows the process of privatization of education by providing spaces for the performance of private institutions. In order to adapt to an increasingly scarce employability, socio-emotional skills aim at preparing students for the Labor Market, claiming that they need to be increasingly “creative” and “resilient” to adapt to new modes of production. Summing up, the survey revealed that the Life Project teachers feel some difficulties in teaching and establishing a relationship with the curricular framework, as they understand that it is a non-cognitive discipline; which in turn according to the interviewees, enables the autonomy of a work with common sense knowledge, which contributes to the emptying of the preservation of school scientific knowledge.

Keywords: Life Project, Social and Emotional Skills, Curriculum

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM - Banco Mundial
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CF - Constituição Federal
- CRE – Coordenadora Regional de Educação
- FMI - Fundo Monetário Internacional
- GIFE - Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
- IAS – Instituto Ayrton Senna
- ICE - Instituto de Cidadania Empresarial
- LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação
- MEC - Ministério da Educação
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OIT - Organização Internacional do Trabalho
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PEI – Programa de Educação Integral
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- SED – Secretaria Estadual de Educação
- TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Categorização dos artigos sobre a BNCC incluídos no levantamento (2014-2020).....	16
Tabela 2: Categorização das teses e dissertações sobre a BNCC incluídos no levantamento (2016-2020)	16
Tabela 3: Dados numéricos.....	103
Tabela 4: Resposta dos docentes	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo das Dissertações analisadas.....	18
Quadro 2: Matriz de avaliação de competências socioemocionais - Instituto Ayrton Senna (IAS).....	63
Quadro 3: Citações das palavras "Projeto de Vida" e "Socioemocionais" em documentos legais	66
Quadro 4: Formações Continuidas oferecidas pela SED/MS "Competências socioemocionais"	76
Quadro 5: Resultados comparativos	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: percepção dos professores em relação a atuação do instituto privado na educação pública	85
Gráfico 2: aspectos ideológicos do currículo das competências socioemocionais....	88
Gráfico 3: como professor prepara suas aulas de Projeto de Vida	92
Gráfico 4: Professores podem ou não ensinar competências de cunho da psicologia	98
Gráfico 5: O quanto se sentem confortáveis para lecionar no Projeto de Vida	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. ABORDAGEM HISTÓRICA DA TEORIA CURRICULAR E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O PROJETO DE VIDA ...	28
1.1 TEORIAS CURRICULARES: ALGUNS DESDOBRAMENTOS.....	29
1.1.1 Por um currículo com caminhos para a emancipação humana.....	39
1.2 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS.....	43
1.3 BNCC E O PROJETO DE VIDA.....	47
2. CONTEXTO NEOLIBERAL, AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E O BIG FIVE	54
2.1 PERCURSOS DO PROJETO DE VIDA NO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL E DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: ATUAÇÃO DO INSTITUTO AYRTON SENNA.....	65
2.2 “DIÁLOGOS SOCIOEMOCIONAIS”: CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	70
3. PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE TRÊS LAGOAS NA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	79
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	80
3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM AÇÃO.....	83
3.3 DIFICULDADES E/OU FACILIDADES NAS AULAS DE PROJETO DE VIDA PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	91
3.4 PERSPECTIVAS FORMATIVAS DOS ESTUDANTES NO COMPONENTE PROJETO DE VIDA.....	108
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
6. REFERÊNCIAS.....	118
7. ANEXOS	127
8. APÊNDICES	134

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado tem como propósito investigar aspectos teórico-metodológicos acerca da disciplina *Projeto de Vida*. Para que haja viabilidade nesta compreensão, consideraremos declarações, impressões e percepções de professores vinculados a três instituições escolares da rede estadual do município de Três Lagoas, em Mato Grosso do Sul, além da busca e análise documental que embasa a pesquisa. Nosso enfoque, nesta investigação, foi obter respostas acerca desta disciplina, no que tange ao conhecimento desses docentes em questões como: Educação Integral; Formação continuada para a temática; Competências Socioemocionais; e, Conhecimento teórico-metodológico. Utilizando como aporte a Teoria Histórico Cultural, bem como autores que corroboram com tal base epistemológica, realizaremos a trajetória histórica do currículo e a inserção desse componente nas matrizes curriculares do Estado, buscando a abstração e essência de seu envolvimento para explicar nosso objeto de pesquisa.

Para falar da disciplina *Projeto de Vida*, de forma concomitante, precisamos falar da temática em torno do conceito das Competências Socioemocionais e da Educação Integral. O desejo em avançar nos estudos com essa delimitação temática, parte de uma busca intensa e pessoal pela compreensão e de um posicionamento mais crítico, reflexivo e menos passivo a respeito das mudanças de currículo estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por ser parte integrante de todo o processo de implementação desse componente curricular¹, a observação das inconsistências relacionadas à implantação do *Projeto de Vida* é que instigaram a problemática desse projeto, buscando compreender as seguintes pautas: Qual é a percepção dos professores que lecionam na disciplina *Projeto de Vida* em relação às Competências Socioemocionais e à Educação Integral? Quais são os conhecimentos teóricos e metodológicos que os professores possuem para lecionar essas competências? Como enxergam a formação dos estudantes dentro desses novos conceitos? Como tem acontecido o

¹ Em 2018, ano de inserção do Projeto de Vida no currículo de Mato Grosso do Sul no Ensino Médio, recebi a oferta para lecionar algumas aulas desse componente na escola Estadual Edwards e Souza onde permaneci até 2021. Somente em meados de 2019 foi ofertado pela rede o curso “Diálogos Socioemocionais” ministrado em parceria com o Instituto Ayrton Senna e Instituto 3GEN aos professores que lecionavam essa disciplina, antes disso, a ementa sobre o que seria trabalhado nesse componente foi decidido em conjunto com a gestão da instituição escolar.

processo de formação continuada desses professores para lecionar nesse componente?

Nesse sentido, temos como objetivo geral analisar a percepção dos professores da rede Estadual de Três Lagoas que lecionam a disciplina *Projeto de Vida*, a fim de identificar o conhecimento dos docentes em relação às Competências Socioemocionais, seus entendimentos teóricos-metodológicos a partir das formações continuadas e suas compreensões em relação aos impactos dessas competências e habilidades na formação dos estudantes do Ensino Fundamental II.

Para atingir o exposto acima tivemos como objetivos específicos identificar as origens, os motivos e as normativas acerca da inserção da disciplina *Projeto de Vida* no currículo da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul e as intersecções que essa possui com as Competências Socioemocionais e com a Educação Integral; investigar programas de formações continuadas dos professores que lecionam neste componente e seus encaminhamentos metodológicos no que diz respeito ao trato com as Competências Socioemocionais na formação dos sujeitos; e, por fim, compreender a concepção dos docentes em relação aos seus saberes em torno das Competências Socioemocionais e como analisam a formação dos estudantes do Ensino Fundamental II de acordo com a disciplina *Projeto de Vida*.

Definindo as bases da pesquisa, evidenciamos a necessidade de estruturar uma investigação de natureza qualitativa, com objetivo exploratório de análise documental. Utilizamos, para conduzir nossas acepções em torno das discussões na pesquisa, a Teoria Histórico-Cultural e as concepções de currículo da Teoria Histórico-Crítica, cuja estrutura melhor nos auxiliam em torno do objeto a ser pesquisado. Diante das considerações realizadas observamos que para realizar a exploração sobre a disciplina *Projeto de Vida*, deve-se conhecer o período histórico em que surge, as legislações que a ampara, suas características teóricas, metodológicas, ideológicas e o entendimento dos professores que a lecionam, além dos momentos de formação para compreender os fins educacionais que esse componente visa alcançar.

Quanto aos instrumentos de coletas de dados do projeto foram realizados os seguintes passos:

- Revisão de literatura - para verificação do que já existe produzido sobre essa temática;

- Análise de documentação – leis e normativas que estabelecem a inserção da disciplina *Projeto de Vida* no currículo do Mato Grosso do Sul; Dados coletados das

instituições de ensino sobre as Formações dos “Diálogos Socioemocionais” e Avaliações de Rubricas;

- Desenvolvimento de questionário com questões estruturadas, aos professores que lecionam ou já lecionaram a disciplina *Projeto de Vida*, na etapa do ensino fundamental II.

O questionário foi desenvolvido via ferramenta do Google Forms, com anonimato a fim de preservar a identidade dos colaboradores, e teve como estrutura: questões sobre a trajetória e formação continuada do professor; questionamentos referentes aos encaminhamentos para lecionar no componente *Projeto de Vida*; questões conceituais, de como os docentes relacionam - ou não - o *Projeto de Vida* ao currículo das Competências Socioemocionais e de Educação Integral e, por fim, sobre a percepção desses professores sobre a formação dos estudantes nessa estrutura curricular.

Para o desenvolvimento dos questionários foi necessário submeter o Projeto ao Comitê de Ética na Plataforma Brasil (Apêndice I), respeitando: Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice II) e autorização institucional da Secretaria Estadual de Educação (SED) (Apêndice III). Apenas após a aprovação desses documentos o questionário foi desenvolvido. Considerando que, atualmente, o município de Três Lagoas conta com onze escolas estaduais, elegemos três instituições como locus de investigação para a análise dos dados coletados.

Ao estruturar critérios de seleção para a escolha das instituições, mapeamos por localização geográfica, ou seja, escolhemos duas delas de áreas periféricas da cidade, cujos polos são totalmente opostos, uma em cada extremidade da cidade, sendo: Escola Estadual Luiz Lopes de Carvalho e Escola Estadual João Ponce, e, por fim, uma escola de área central, a Escola Estadual Fernando Correia.

Para segurança de nossa produção, buscamos aferir aquilo que já foi produzido no universo acadêmico. Então, realizamos o estado do conhecimento a fim de identificar as produções já realizadas com essa temática. A busca demonstrou a exiguidade de trabalhos acadêmicos sobre a temática desta investigação, indicando que há lacunas e poucas produções. Parte se explica no fato de que o *Projeto de Vida* é ainda um fenômeno recente nos currículos.

Averiguamos as plataformas Scielo, Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações da CAPES e *Scholar* Google, com as seguintes palavras-chave para a busca: projeto de vida, currículo e competências

socioemocionais.

Os resultados das pesquisas indicaram 6 dissertações que foram minuciosamente lidas e analisadas. No momento da busca, constatou-se muitos resultados sobre a elaboração de projetos de vida com focos mais relacionados à área de psicologia e somente 6 trabalhos se relacionavam ao componente curricular de *Projeto de Vida*.²

Para melhor facilitar a compreensão do leitor sobre as pesquisas relacionadas ao *Projeto de Vida*, faz-se necessário realizar uma diferenciação dos significados desse termo, que pode se referir à disciplina inserida recentemente em algumas matrizes curriculares de alguns estados do Brasil, principalmente nas escolas em que o ensino de tempo integral vem sendo inserido. Como também, pode se referir a um processo metodológico, de fazer o estudante, ou qualquer outra pessoa, repensar sua vida, seus valores e seus gostos pessoais a fim de obter informações que o norteie a uma projeção para realizações futuras em sua vida. Esse processo de introspecção está muito relacionado às pesquisas da área da Psicologia, nesse sentido, é necessário esclarecer que, nas buscas pela palavra-chave nas plataformas de indexadores é comum que apareça uma variedade de trabalhos dessa natureza. No entanto, nosso foco de interesse se encontra no primeiro sentido do termo, onde busca-se compreender o processo de inserção da disciplina nos currículos escolares.

Apesar de existir diferença entre a disciplina curricular e a prática, ambas se correlacionam, pois na disciplina *Projeto de Vida* o que se objetiva é levar o estudante a buscar o seu projeto de vida. Essa prática metodológica, porém, não se constitui em um fazer simples, é necessário que o professor tenha muita clareza dos métodos e teorias que estão envolvidos nesse processo e é nesse sentido que as pesquisas já realizadas buscam respostas para compreender quais são as bases, as origens, os fundamentos e o desenvolvimento desse processo que agora se tornou educacional.

Os trabalhos identificados nas bases (FODRA, 2015; PEREIRA, 2019; PEREIRA, 2019; MAZZARDO, 2019; FAVACHO, 2020; ALVES, 2021) se referem à disciplina *Projeto de Vida* de vários estados diferentes do Brasil. Em síntese, os estudos indicaram que o foco da disciplina é trabalhar questões não-cognitivas e sim

² Para diferenciar os termos passaremos a nos referir à disciplina “Projeto de Vida” com as iniciais em letra maiúscula e em itálico, já à prática metodológica de projeção da vida como “projeto de vida” com as iniciais em letra minúscula sem o itálico.

comportamentais, relacionadas às Competências Socioemocionais, possui como centro do processo o estudante, de modo a fazê-lo pensar suas escolhas e prepará-lo para questões voltadas para o mercado de trabalho, dentro das possibilidades possíveis pensar em caminhos e projetos para sua vida.

As áreas de pesquisas foram diversas, como: Educação, Ensino de Matemática e Ciências, Políticas e Gestão e na Psicologia. As localizações dessas pesquisas estão em: Sergipe, São Paulo e Rio Grande do Sul. Não localizamos, portanto, nenhuma pesquisa que abrange o estado do Mato Grosso do Sul. Um levantamento realizado por Giareta (2020) sobre a produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil entre 2014 e 2020, também revela que não há nenhuma pesquisa relacionada à disciplina *Projeto de Vida*. A presente pesquisa, portanto, que visa compreender a referida disciplina a partir das mudanças curriculares impostas pela BNCC no estado do Mato Grosso do Sul ganha relevância para preencher essa lacuna.

Tabela 1: Categorização dos artigos sobre a BNCC incluídos no levantamento (2014-2020)

Tabela 1 – Categorização dos artigos sobre BNCC incluídos no levantamento (2014-2020)

Artigos científicos	
Descrição da categoria	Quantidade
Política curricular	200
Português e Literatura	34
Matemática	34
Fundamentos	29
Ciências	27
Educação Física	27
Educação Infantil	27
História	22
Geografia	18
Arte	13
Ensino Religioso	12
Educação Ambiental	12
Alfabetização-Letramento	11
Gênero e Sexualidade	11
Língua Inglesa	11
Sociologia	4
Química	3
Filosofia	3
Física	2
Estágio	1
Total	501

Tabela 2: Categorização das teses e dissertações sobre a BNCC incluídos no

levantamento (2016-2020)

Tabela 2 – Categorização das teses e dissertações sobre BNCC incluídos no levantamento (2016-2020)

Teses e dissertações	
Descrição da categoria	Quantidade
Política curricular	31
Fundamentos	15
Português e Literatura	14
Educação Física	9
Matemática	8
História	5
Alfabetização-Letramento	2
Geografia	3
Educação Infantil	3
Ciências	2
Ensino Religioso	2
Língua Inglesa	2
Gênero e Sexualidade	2
Arte	1
Educação Ambiental	1
Química	1
Total	101

Fonte: Giareta, 2021

Nessa mesma busca que desprendemos realizar constata-se existir um grande número de artigos sobre essa temática, entre resumos e notícias sobre o *Projeto de Vida* e suas relações com a Educação Integral e com as Competências Socioemocionais. Nosso objetivo, entretanto, não é o de realizar o Estado da Arte sobre essa temática e sim o Estado do Conhecimento, onde busca analisar as pesquisas apenas na categoria de Teses e Dissertações.

Conforme Romanowski e Ens (2006, p. 40 – grifo da autora):

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominado “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. **O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.**

Pimentel (2020) ao corroborar com Romanowski e Ens (2006) afirma que independente se o pesquisador realizar um Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento seu objetivo é o de “olhar para trás”, de “rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a

favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento.” (PIMENTEL, 2020, p.2).

O quadro abaixo é um resumo das dissertações analisadas:

Quadro 1: Resumo das Dissertações analisadas

Dissertações			
Autor	Título	Área	Ano
ALVES, Maria Rosa Melo	Reflexões quanto à formação de professores para a disciplina Projeto de Vida: um olhar sobre a educação socioemocional	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	2021
FAVACHO, Ana Veraldi	A empresa na escola: O Projeto de Vida no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo e a formação do estudante do Ensino Médio	EDUCAÇÃO	2020
MAZZARDO, Ana Lúcia da Luz	Projeto de Vida: uma proposta de construção compartilhada com estudantes do Ensino Médio	POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL	2019
PEREIRA, Omar Calazans Nogueira	A construção do Projeto de Vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da Orientação Profissional	PSICOLOGIA	2019
PEREIRA, Bruna Caroline	Relações entre o Projeto de Vida e variáveis do contexto escolar e familiar	PSICOLOGIA	2019
FODRA, Sandra Maria	Projeto de Vida no Ensino Médio: O Olhar dos Professores de História	EDUCAÇÃO	2015

Fonte: Produzido pela autora, 2021.

Alves (2021) realizou uma pesquisa com professores de uma unidade escolar de tempo integral de Sergipe que objetivava conhecer os impactos da formação continuada dos docentes em relação às Competências Socioemocionais e apresentar o processo de implementação da disciplina Projeto de Vida. A pesquisadora utiliza os teóricos Edgar Moran e Anita Abed, autores que defendem uma educação interdisciplinar e socioemocional, que colaboram na construção teórica da disciplina Projeto de Vida. Ao discorrer sobre a temática aborda a importância na formação continuada dos professores e revela a influência de empresas privadas no processo formativo dos docentes e na utilização de métodos do Instituto de Cidadania Empresarial (ICE), essa instituição oferece o suporte pedagógico e gerencia o projeto.

A autora realizou entrevistas, por telefone, devido à pandemia, composta por três partes, com 5 questões estruturadas e observou 4 categorias: Na categoria Formação Docente constatou uma certa fragilidade na formação destes para lidar com aspectos não-cognitivos, trazendo à discussão a discrepância entre a formação acadêmica docente e o atual cenário da educação básica, concluindo que é urgente que a formação acadêmica esteja alinhada às novas competências. Na categoria Educação Socioemocional sinaliza que a afetividade é um termo predominante para a promoção de uma relação mais estimulante do próprio docente com sua práxis, os docentes por meio da educação socioemocional desenvolveram um posicionamento mais humanizado, afetivo e sensível em relação aos estudantes e observaram em si o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Na categoria Prática Docente as abordagens apontam que os entrevistados possuem uma postura reflexiva capaz de observar, regular, inovar e fazer julgamentos de suas próprias práticas, ou seja, são capazes de refletir sobre os seus ensinamentos.

Em última categoria analisada sobre as Condições de Trabalho os resultados indicaram que quanto a esse aspecto há insatisfação, pois, de modo geral, os docentes não dispõem de recursos na escola (material impresso e internet), o que interfere na realização das tarefas, além de muitas vezes se sentirem desvalorizados em relação aos demais profissionais, que sobrepõem à importância da disciplina Projeto de Vida.

Favacho (2020) buscou analisar as políticas e sua relação com o mundo do trabalho após a reestruturação produtiva do Capital, faz críticas em relação ao trabalho desenvolvido nos chamados projetos de vida, com os estudantes do Ensino Médio de uma escola de tempo integral de Campinas-SP, a partir de competências relacionadas ao Mundo do Trabalho. Faz uma análise do material pedagógico utilizado que é produzido por empresas privadas como o Unibanco, a Inova, o Instituto Ayrton Senna e a Telefônica. Utiliza o método do materialismo dialético entendendo as reverberações do toyotismo, também usa a teoria do capital humano e Saviani e na questão da hipertrofia da educação.

A autora faz uma crítica sobre a lógica das competências: “que se dá no contexto de estreitamento da economia e da educação, sendo o foco no desempenho e alcance de indicadores econômicos que visem ao desenvolvimento o único ou mais importante objetivo da educação” (FAVACHO, 2020, p. 64).

Ao analisar o material apostilado observamos que o estudante é capacitado

para ser um empreendedor, na figura do cliente-consumidor, e não mais como cidadão e referência clássica de trabalhador com foco nos objetivos e metas para a vida dos estudantes. Esse material é produzido, em sua maioria, com conteúdos de livros de autoajuda, por propostas de coachings, best-sellers, de empresários e CEO's. Ligada à Teoria do Capital Humano, essas abordagens tratam da qualificação que o profissional adquire ao longo da vida, com foco na ação individual, no protagonismo e na construção de subjetividade adaptável, assim como no trabalho.

O programa também demonstra haver estreita e necessária relação entre sonhos e responsabilidades:

A responsabilidade, sob o discurso de autonomia, se traveste em autorresponsabilização e individualizada, permeia a narrativa acerca das particularidades, competências e potencialidades. Dessa forma, os jovens se tornam —parte da solução e não do problema em si no cumprimento das exigências do novo mundo do trabalho, particularizando também a magnitude do insucesso (FAVACHO, 2020, p. 24).

Já as referências trazidas, pautadas no protagonismo, não fazem menção à estrutura social, às desigualdades, à realidade da juventude, nem tampouco ao desemprego, quando se estipula esse referido sucesso voltado ao empreendedorismo.

Enfim, a autora conclui que as expectativas de desempenho em relação à escola e à educação passam a ser referenciadas nas expectativas das empresas, com base em resultados que aparentam ser individuais por serem atribuídos às qualidades e competências, ou seja, os objetivos propostos na disciplina Projeto de Vida estão nitidamente voltados para atender as demandas do Capital.

Mazzardo (2019) em sua pesquisa de cunho formativo-investigativo buscou compreender a produção dos saberes de estudantes do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra em Santa Maria no Rio Grande do Sul, considerando um processo de construção dos seus projetos de vida com ações que tenham sentido para os estudantes para além da escola, para tomada de decisões conscientes evitando o abandono escolar.

O produto final da autora foi um roteiro orientador que visa contribuir com práticas metodológicas para serem aplicadas na disciplina Projeto de Vida para a construção do projeto de vida dos estudantes, onde descreve os caminhos da prática aplicada nas aulas, o resultado obtido serve de recursos que podem ser utilizados por

outros professores como direcionamento de como atuar dentro desse componente curricular.

Em outro dado momento de sua dissertação Mazzardo (2019) faz uma análise das documentações de cunho internacionais, regionais, nacionais e locais sobre a Educação, analisa os Planos Nacionais dividindo-os por décadas, desde 1990 até os dias atuais. Na sua análise relata as metas que foram alcançadas ou não e as que foram esquecidas. Ressalta a relação dos princípios neoliberais nas políticas e de como a educação segue a hegemonia dos princípios capitalistas.

Por fim, a autora faz uma análise das falas dos estudantes submetidos às atividades propostas relacionando as falas divididas nas categorias de: experiência vivida, contexto atual e prospecção de futuro, que permitiu aos colaboradores e à pesquisadora processo de auto(trans)formação e ressalta por fim que essas três dimensões, redistribuídas nos 3 anos cursados do Ensino Médio, circunscrevem parte de uma totalidade e são relevantes para a construção do Projeto de Vida.

Pereira (2019) tem sua pesquisa mais voltada para a questão da Orientação Profissional e percebeu que existia essa possibilidade de atuação na disciplina de Projeto de Vida nas escolas de tempo integral do Estado de São Paulo.

Ao ressaltar sobre a Reforma do Ensino Médio por meio da Lei 13.415 de 2017 afirma que o setor do empresariado assume um papel fundamental inserindo propostas educacionais voltadas para a “gestão verticalizadas que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais” (PEREIRA, 2019, p. 18). Traz a análise de que as últimas reformas são de caráter ideológico de investimento no Capital Humano, porém, que contraditoriamente vem acompanhada de cortes de verbas para a educação. Em outras palavras “a Reforma seria mais uma política pública para que determinado setor da sociedade se mantenha no poder” (PEREIRA, 2019, p. 19). Ainda dentro da análise da BNCC o autor ressalta a citação do projeto de vida como uma das dez competências da lei, nesse sentido lança a perspectiva do desenvolvimento de competências de caráter individualista, onde a ideia de desigualdade e insucesso é de inteira responsabilidade do estudante, que, não se desenvolveu o suficiente para se qualificar. O autor faz uma reconstrução da história da Orientação Profissional e apresenta um modelo de intervenção institucionalizada criado nos Estados Unidos na década de 1970 – o “Life Design” embasada na Psicologia de Orientação Vocacional - que dentre vários outros objetivos pretendia auxiliar pessoas na busca, compreensão e consciência de sua carreira, porém, que

nos anos 1990 foram abandonadas devido seu fracasso.

Após apresentar esse breve histórico apresenta como essas estruturas foram inseridas no modelo do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo. Esse programa, PEI, foi criado de acordo com o modelo do Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) que objetiva que a escola deve promover a criação de espaços e condições para que os jovens “atuem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, assim como deve ser proporcionado aos jovens espaços para mecanismos de escuta e participação” (PEREIRA, 2019, pg. 28) e o Projeto de Vida, nesse caso, vai além de uma disciplina, é um eixo estruturante desse programa. E conclui que os objetivos da “educação para carreira” dentro da disciplina Projeto de Vida vêm de maneira desarticulada, reduzida e de caráter ideológico, é uma reprodução de discursos empresariais, competitivos e de competências meritocráticas típicas do sistema neoliberal.

Pereira (2019) desenvolveu uma pesquisa na área de Psicologia Positiva relacionando o período da adolescência ao projeto de vida dos estudantes. Faz um breve histórico do sistema nacional de educação e ressalta as mais recentes modificações trazidas pela BNCC que inseriu a importância de se repensar o projeto de vida dos estudantes. Nesse sentido a autora retrata a importância das relações familiares e da escola na construção desses projetos e de como a construção dos projetos de vida se concretizam dentro do conceito de Educação Integral, que se iniciou em Pernambuco em 2015 e foi levado posteriormente para o estado de São Paulo nas escolas de ensino de tempo integral.

A autora faz uma crítica ao dizer que a disciplina tem uma forte tendência em seguir um modelo que foca nas exigências do mercado de trabalho e que exige um alto nível de expectativas dos jovens, porém, que essas perspectivas são errôneas porque acarreta no enfraquecimento da noção integral de educação e gera muitas angústias com relação ao futuro nos estudantes. Afirma que a ação de projetar a vida é uma proposta que vem se desenvolvendo há muito tempo por outros pesquisadores na área da Psicologia e que a adolescência é considerada uma fase propícia para a construção desses projetos e que isso é uma tarefa crucial para o desenvolvimento humano.

Fodra (2015) possui a mais antiga das pesquisas sobre a temática do Projeto de Vida, num momento em que as escolas-piloto do estado de São Paulo já planejavam desde 2012 o Programa de Educação Integral (PEI) com os alunos do

Ensino Médio, os objetivos de sua pesquisa foi o de levantar aspectos positivos e desafiadores do Programa, bem como da disciplina Projeto de Vida e sua relação com as aulas de História e estabelece um elo em comum: ambas tratam da história de vida das pessoas e que são os mais adequados para promover uma formação mais cidadã nos estudantes. Na Introdução, a autora diz que o relatório Delors sobre os 4 pilares da educação podem ser vistos como um modelo educacional, pois, traz uma proposta para desenvolver habilidades necessárias para o século XXI e que a bússola citada por Delors no documento da Unesco pode ser desenvolvida por meio da construção de um projeto de vida. Defensora convicta de uma educação integral e de tempo integral diz que para conseguir desenvolver todas as dimensões humanas e preparar os estudantes para o mundo do trabalho só é possível em escolas de tempo integral, pois, tem mais tempo e condições de organizar melhor atividades variadas que atenda os âmbitos de uma educação integral, embasada em Freire, afirma que a educação nessas instituições de ensino asseguram a dignidade humana, a liberdade e a justiça social.

Trata a disciplina Projeto de Vida como eixo central de extrema importância, pois “pretendem colaborar para que os alunos vislumbrem um futuro promissor e vejam a escola como uma instituição que os apoia na materialização desse futuro” (FODRA, 2015, pg. 29), todas as ações devem convergir dentro dessa disciplina e que as aulas devem ser inovadoras e são tidas como sucesso quando os estudantes conseguem concluir seus projetos de vida.

Fodra (2015) descreve como o Projeto de Vida é constituído nas escolas de tempo integral, a autora denomina esse componente curricular de “espírito da escola”, que os professores devem ter um perfil de “bom ouvinte”, detalha como são os cadernos e materiais utilizados pelas turmas, onde o que se verifica é um modelo de “escola ideal” e de uma boa convivência com a comunidade e a família, também trabalham questões de autoconhecimento e suas histórias de vida, no último ano do Ensino Médio trabalha-se questões voltadas à preparação dos estudantes para o Mundo do Trabalho. E no último capítulo traz a visão dos 6 professores de Projeto de Vida, exclusivamente os formados em História que foram entrevistados e traz relatos desafiadores que os professores encontram nas aulas de Projeto de Vida “que por vezes tem que trabalhar um pouco como psicóloga” e que os professores “tem que estar bem emocionalmente” para lidar com os adolescentes que muitas vezes são até dependentes de drogas e indisciplinados. Sobre os pontos positivos do Projeto de

Vida – sobre orientação profissional e sobre o mundo do trabalho e preparação acadêmica, diz que “o material tem muito a ver com psicologia e é um pouco repetitivo”. Os professores entrevistados sempre ressaltam o processo reflexivo que é promovido na disciplina e sobre os desafios do programa de ensino integral, como por exemplo, “que os alunos sentem sono, por não terem o hábito do estudo e que as famílias apelam para forçar o adolescente a trabalhar.”, além de existir muitos procedimentos burocráticos, como preencher e produzir documentos, que existe uma carência de professores, excesso de trabalho e sentem dificuldades de trabalhar com a diversidade dos estudantes.

Sobre a capacitação e formação dos professores para lecionar no Projeto de Vida, a autora relata que são fornecidas duas modalidades de formação, presencial e à distância, e nas entrevistas os professores relatam obter aprendizagens e melhorias nos seus métodos de ensino. Conclui sua dissertação apenas com perspectivas positivas tanto sobre o programa de educação integral quanto da disciplina Projeto de Vida.

Apesar do quantitativo de dissertações analisadas ser numericamente reduzido, a leitura minuciosa e o detalhamento permitiram uma visão abrangente de como a disciplina *Projeto de Vida* tem se comportado, esse passo foi de fundamental importância para a compreensão de como vem sendo aplicada no Mato Grosso do Sul e para a estruturação das questões que foram realizadas no questionário. O nascimento da problemática desse projeto possui certa semelhança com as mesmas observadas por esses pesquisadores, mas se diferencia a medida em que nos atentamos às dúvidas sobre os reais objetivos dessa disciplina, a interferência de empresas e institutos na formação dos professores, e a criação de material didático nos levaram a buscar respostas por meio desse estudo.

Nos aproximamos das pesquisas localizadas quando percebemos que Pereira (2019); Mazzardo (2019); Favacho (2020) e Alves (2021) relacionam os objetivos da disciplina *Projeto de Vida* alinhados às demandas do capital e do neoliberalismo, com isso, fazem críticas à influência de Instituições privadas como Unibanco, ICE e Instituto Ayrton Senna, INOVA e Telefônica. Dessa forma, pautam-se em análises e críticas ao material fornecido, cujo conteúdo se dirige apenas à preparação dos estudantes ao Mundo do Trabalho e às más formações dadas aos professores. Essa mesma influência pode ser notada no Mato Grosso do Sul na formação continuada dos professores.

Pautamo-nos na defesa de que o processo de escolarização se deve a partir da socialização do saber sistematizado, que o conhecimento acumulado pela humanidade deve ser de apropriação de todas as classes sociais.

[...] socialização nesse sentido, é um processo por meio do qual o homem torna-se propriedade socializada, incorporando-se às atividades e à vida de todas as pessoas, não se limitando a beneficiar apenas uma parte da sociedade [...]. A escola deve socializar a cultura científica, artística e filosófica de maneira que possibilite às pessoas a compreensão da realidade e de si próprias como parte dessa mesma realidade (SAVIANI, 2020, p. 36-37).

Entendendo que a Teoria Histórico Crítica poderá complementar nosso entendimento de formação humana, uma vez que, conforme explica Saviani (2016, p. 99):

Em suma, há uma intermediação entre a pedagogia histórico- -crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Para ampliação desse debate, nos propomos a fazer uma abordagem das teorias curriculares, na medida em que entendemos que a construção de currículos escolares não são neutros e atuam no sentido de manter os valores da classe dominante e do capital, cuja produção do conhecimento parte do princípio do saber universal. Em contrapartida a esses valores, explanamos brevemente sobre a Pedagogia das competências, suas origens e objetivos. Essa abordagem se torna necessária para explicar o currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular que adota tais princípios, o que conseqüentemente poderá explicar os fatores da criação da disciplina *Projeto de Vida*. Ainda nessa primeira seção abordaremos parte da pesquisa documental que trata da implementação da referida disciplina nas instituições de ensino da Rede Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul no que tange ao entrelaçamento deste componente com leis que regulamentam a Educação.

Bell (2008, p. 107) defende que a “A análise documental é usada para suplementar informações obtidas por outros métodos como, por exemplo, quando a confiabilidade das evidências reunidas a partir de entrevistas ou questionários é verificada”.

Nesse sentido para Cellard (2012), no plano metodológico, a análise documental apresenta algumas vantagens significativas, pois:

Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, dos acontecimentos ou comportamentos do pesquisador, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (CELLARD, 2012, p. 295).

Ao empreender-se um estudo usando documentos, é possível, de acordo com Bell (2008), seguir duas abordagens diferentes. Uma delas tem sido chamada de abordagem “orientada para a fonte”, você deixa a natureza das fontes determinar seu projeto e ajudar a gerar questões de pesquisa. A factibilidade do projeto seria determinada pelo caráter de variedade das fontes, para que uma fase de coleta particularmente repleta de material conduzisse a uma investigação na área desse material.

No procedimento metodológico de análise documental,

A busca de documentos precisa ser realizada exatamente da mesma maneira que a pesquisa bibliográfica, com a finalidade de avaliar se a sua proposta de projeto é factível e para informá-lo sobre o que antecede e a natureza do tema. A busca de documentos pode abranger originais ou fontes comprobatórias de âmbito local e nacional. (BELL, 2008, p. 108).

No processo de análise crítica dos documentos, realiza-se a crítica interna, que é o método analítico que tem maior probabilidade de ser usado em pesquisas educacionais, que consiste em realizar uma rigorosa análise de seu conteúdo.

Cellard (2012) afirma que para empreender uma pesquisa documental, deve-se construir um corpus satisfatório e “esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2012, p. 298). Nesse processo também é importante “a experiência pessoal, a consulta exaustiva a trabalhos de outros pesquisadores que se debruçaram sobre objetos de estudos análogos, bem como a iniciativa e a imaginação, também integram adequadamente a constituição desse corpus” (*Ibidem*).

O autor, classifica os documentos em 4 tipos: documentos públicos, documentos públicos não arquivados, documentos privados e documentos pessoais.

Deste modo, utilizaremos para análise do objeto pesquisado – *Projeto de Vida* – os seguintes documentos que compõem o *corpus* da pesquisa:

- documentos públicos: Currículo de referência do MS, Leis e Diários Oficiais;
- documentos públicos não arquivados: site oficial da Secretaria Estadual de Educação (SED), diplomas, arquivos em Google Drive das instituições de ensino e folder's da mesma instituição e revisão bibliográfica em periódicos da BDTD, Scielo e CAPES ou também conhecido como “Estado do Conhecimento”,
- documentos privados: formulário – criado especificamente para levantamento de dados e informações da presente pesquisa, em posse do pesquisador.

No processo de análise dos documentos, Cellard (2012, p.304) afirma que para estabelecer ligações e construir configurações significativas “é importante extrair os elementos pertinentes do texto, compará-los com outros elementos contidos no corpus documental”, através de uma leitura repetitiva é possível estabelecer relações capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável. Dessa forma, “as combinações possíveis entre os diferentes elementos contidos nas fontes estabelecem-se em relação ao contexto, à problemática, com o contexto ou ao quadro teórico ou ideológico”. (*Ibidem*)

Para atender às questões aqui pontuadas, esta dissertação se estrutura em 3 seções. Na primeira seção trataremos das questões teórico-metodológicas acerca da nossa compreensão sobre currículo, não nos aprofundamos em realizar a definição das teorias, mas uma abordagem histórica para contextualização da temática. A pesquisa se baseia nos preceitos da Teoria Histórico-Cultural, compreendendo a realidade a partir de uma totalidade, em que os fenômenos se dão a partir de uma construção histórica da sociedade, pois “na objetividade da vida em sociedade, como construção histórica e produto de múltiplas determinações, é que o homem encontra as condições e possibilidades reais para desenvolver-se” (BERNARDES, 2010, p.300).

Na segunda seção, discutimos como o contexto neoliberal influencia os princípios da educação no Brasil, da interferência dos organismos internacionais e das avaliações externas, cujas proposições empresariais se tornam evidentes na elaboração do currículo. A explanação de uma visão do macro para o micro dentro desse contexto se torna relevante para explicar nosso objeto de estudo – a disciplina *Projeto de Vida* – no que tange ao fato de que as formações continuadas e o conceito

das Competências Socioemocionais recebem a influência das instituições privadas, como é o caso do Instituto Ayrton Senna no Mato Grosso do Sul, que estão atrelados a esses organismos internacionais. A partir da compreensão desse contexto histórico, entendemos que a criação da disciplina foi diretamente influenciada por esse movimento empresarial, cujo foco é trabalhar a modificação de comportamentos.

A terceira seção propõe fazer um levantamento de informações a partir de um questionário estruturado com questões abertas e fechadas sobre a percepção dos professores que lecionam ou lecionaram a disciplina *Projeto de Vida* na etapa do ensino fundamental II, como atuam ou atuaram no fazer metodológico nesse componente curricular e como entendem a formação dos estudantes na perspectiva da formação socioemocional.

1. ABORDAGEM HISTÓRICA DA TEORIA CURRICULAR E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O PROJETO DE VIDA

Como é estruturado o currículo escolar? Quais são suas finalidades, quais pressupostos teóricos e ideológicos carregam consigo? Essas duas questões iniciais serão utilizadas para darmos início ao raciocínio que pretendemos discutir.

A discussão sobre currículo escolar é um assunto que vem sendo realizado há muito tempo por pesquisadores renomados e, apesar de tudo que já se sabe, ainda necessita de constante debate. Tavano e Almeida (2018) se atestam sobre a dificuldade de conceituação dessa temática por se tratar de um artefato mediado por concepções diferentes em cada grupo que o estuda:

Conceituar currículo no âmbito educacional pode ser tarefa árdua, pois assim como o próprio currículo, a conceituação deste artefato está mediada por concepções de sociedade, de educação, de cultura, distintos em cada grupo que o estuda e o defende, suscitando definições balizados conforme a moldura, dando ao artefato camadas e possibilidades de interpretação diversas (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 29)

Nosso objetivo, entretanto, não será o de aprofundar na conceitualização sobre currículo, mas estruturar uma breve abordagem das principais teorias e o contexto histórico em que se encontram inseridos para embasar e melhor compreender o currículo contemporâneo sobre o qual debruçamos com mais riqueza. Começamos nossa busca acerca da compreensão de currículo a partir do significado da própria

palavra, Tavano e Almeida (2018, p.30) definem que a mesma tem “derivado da palavra latina *currere* que se reporta a uma pista de corrida, a um caminho ou percurso a seguir”, a incorporação desse sentido foi atribuída ao meio educacional nos anos finais do século XVI e início do XVII. Com isso, realizamos o debate de nossa primeira seção.

1.1 TEORIAS CURRICULARES: ALGUNS DESDOBRAMENTOS

A elaboração de um currículo se tornou necessário com o surgimento da escolarização em massa, para isso seria fundamental uma padronização do conhecimento a ser ensinado, ou seja, que as exigências do conteúdo fossem as mesmas para todos. Tavano e Almeida (2018) afirmam que os conteúdos a serem cumpridos naquele momento de escolarização deveriam:

Ser previamente determinados e organizados com finalidades específicas. Todavia, não apenas impõem controle sobre os conteúdos, também estabelecerá controle sobre os processos de aprendizagem, sobre as conformações estruturais e espaciais, e mesmo sobre o corpo dos estudantes, que a partir de então passam a se portar diante da educação de forma mais contida e restrita. (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 30-31).

O currículo deveria atender a finalidade de controle sobre o que estava sendo repassado, além disso, também estabelecia o controle das composições estruturais e, até mesmo, sobre o comportamento dos estudantes. Ao longo do tempo, o currículo vai ganhando novas abordagens e entendimentos dentro do âmbito escolar.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), várias são as definições que permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano escolar, que podem ser desde guias, grades de disciplinas, carga horária, ementas, programas e experiências de alunos e docentes:

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES; MACEDO 2011, p. 19).

A ideia de organização do ambiente educacional se materializa na composição

de um currículo, que passa pelas esferas de uma organização e de um nível mais amplo, ou seja, onde se projeta o que os estudantes devem ou não estudar, à esfera de uma organização mais a nível específico, ou seja, materializa-se, também, nas grades curriculares de cada curso, nas ementas de cada disciplina, nos planos de ensino de cada professor das mais diversas instituições de ensino.

Para Tadeu Silva (2010), o currículo aborda a proposição de que um currículo é a seleção ou não dos conhecimentos e saberes que serão repassados:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2010, p. 15).

A seleção do que vai ser abordado ou não pelos professores em suas salas de aula são projeções que são estabelecidas dentro do diálogo sobre currículo. Aquilo que é escolhido e aquilo que são deixados de lado são fatores determinantes para demonstrar qual o tipo de educação se objetiva naquele momento.

Tomando Saviani (2020) como uma referência na temática, afirmamos que “currículo é tudo aquilo que se faz na escola”, comumente também define que:

Currículo é entendido como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo do programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria, tem prevalecido a tendência de se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluindo material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a um determinado fim (SAVIANI, 2020, p.4).

Entendemos, portanto, que currículo é um conjunto de conhecimentos organizados que servem de orientação para educadores e instituições de ensino onde se definem os objetivos da educação de modo geral, por ter uma abrangência ampla a níveis nacionais ou estaduais torna-se parte de uma política pública de Estado, que entende a educação como a manutenção das relações sociais que determinam a formação social. Sob essa ótica afirma Hofling:

Entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado,

visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social (HOFLING, 2001, p. 31).

Além disso, sabemos que organizar um currículo requer mais que a seleção do que ensinar ou não, requer um embasamento teórico, requer um embasamento metodológico e que carrega consigo perspectivas ideológicas.

Com base nisso, partimos do pressuposto de que o currículo não é neutro. Matos *et al.* (2020, p.210) afirma que “não há como compactuar com uma visão de neutralidade do Estado e da Educação quando compreende-se que a dimensão política na sociedade capitalista caracteriza-se pela disputa de poder”, ou seja, a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses das classes dominantes.

Apple (2002), na obra *Currículo, Cultura e Sociedade*, alega ainda na introdução essa perspectiva de que não existe neutralidade, por estar intimamente ligado à política da cultura afirma que o currículo “nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...], ele é sempre parte de uma tradição seletiva resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 2002, p. 59).

Não podemos deixar de ressaltar que o currículo é histórico, e, por isso, possui uma objetividade, que é entendida como “as condições materiais concretas de existência humana, alicerçadas, no momento histórico atual” (MATOS *et al.*, 2020, p.211).

Tavano e Almeida (2018) compactuam com a ideia de que o currículo não pode ser entendido de maneira isolada, pois, ele é fruto de:

Relações estabelecidas em vários âmbitos, envolvendo os documentos, grupos de protagonistas, as discussões, as disputas, os territórios, espaços e mediações de poderes explícitos e implícitos, a busca de significados e significâncias que constrói todo um objeto que não pode ser entendido de maneira isolada, mas a partir dessa complexidade que lhe é inerente e materializada na trama desse tecido (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 32).

O currículo então, pode ser entendido, a partir dos autores citados como um documento que não é neutro, que é histórico e que não pode ser entendido de maneira isolada, pois, está envolto por grupos protagonistas, discussões e disputas de poderes explícitos ou implícitos. As autoras Tavano e Almeida (2018) chegam a uma conclusão e, para guisa de também concluir brevemente o que entendemos de currículo, consentimos com suas ideias ao afirmarem que:

Currículos não são seleções ingênuas tampouco manifestações desprezíveis. Eles trazem em seu texto, em sua prescrição, as relações de poder e controle sobre a formação que os protagonistas propositores esperam e que permeiam o percurso de sua construção como artefato representativo de um determinado momento/movimento sócio histórico-cultural (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 41).

Ao longo da História, portanto, várias foram as teorias criadas e defendidas pelos mais diferentes pensadores e pesquisadores da área de currículo. Ribeiro (2018) na pretensão de sintetizar algumas dessas teorias para leitores iniciantes, faz uma descrição sucinta de algumas correntes e seus respectivos pensadores.

Entre tantas perspectivas, aponta algumas como: currículo voltado para a transmissão de conhecimentos históricos acumulados pela humanidade (DUARTE, 2016; YOUNG, 2007, 2011, 2013); para pensar o conhecimento sob a ótica discursiva (GABRIEL, 2016, 2015, 2013); sob a ótica da cultural (LOPES, 2013), sob a ótica do conhecimento como matéria-prima central para o currículo (MOREIRA, 2003, 2007, 2010, 2012; RIBEIRO, 2016b; RIBEIRO e ZANARDI, 2015); as influências, no campo do currículo, nos estudos do cotidiano (FERRAÇO e CARVALHO, 2012; OLIVEIRA, 2013; ALVES, 2003); da filosofia da diferença (CORAZZA, 2001; 2005, 2010); das políticas de currículo na perspectiva de Stephen Ball e Ernesto Laclau (DIAS e LOPES, 2009; LOPES e MACEDO, 2011); embaralham-se com as concepções de currículo rizomático (GALLO, 2010); de currículo como vetor-força (PARAÍSO, 2005); currículo como espaço-tempo de enunciação cultural (MACEDO, 2006); currículo como teia de significados (PEREIRA, 2012); do currículo atrelado à necessidade de transmissão do conhecimento poderoso (YOUNG, 2007, 2011, 2013) e tantas outras. Mistura-se ainda às discussões específicas de gênero, etnia, tecnologia, que demandam do campo curricular ressignificações teóricas constantes.

Diante do considerável campo de discussão optamos por realizar a compreensão da temática das teorias “popularmente” (re)conhecidas: Tradicional, Crítica, Pós-crítica de Tadeu Silva (2010) e da Pedagogia das Competências de Philippe Perrenoud (1999). Este último, trata-se da corrente teórica que tem sido utilizada para embasar o currículo escolar do Brasil na contemporaneidade. Por fim, discutiremos na defesa de um currículo centrado na mediação dos conhecimentos acumulados pela humanidade no sentido de promover a humanização dentro da perspectiva crítica do currículo, em oposição ao currículo das competências, diante da

constatação do esvaziamento do conhecimento científico da disciplina *Projeto de Vida*.

Uma das primeiras manifestações sobre currículo no Brasil se deu desde o início da colonização com o ensino dos jesuítas, um modelo tradicional onde possuía como figura central o professor e uma educação voltada a formação de um bom cristão. Segundo Ribeiro e Zanardi (2016) apud Saviani (2008), que discorre sobre a história do ensino sistematizado no Brasil:

Esses religiosos, apoiados pelo papa, pela coroa portuguesa e pelas autoridades da colônia, exerceram o monopólio da educação nos três primeiros séculos da colonização desenvolvendo uma educação voltada à moral e aos bons costumes para a formação do bom cristão (RIBEIRO; ZANARDI, 2016, p.6).

Anastasiou (2015), ao tratar da educação tradicional, afirma que a ideia de ensinar se relacionava a apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, o que a grande maioria dos docentes procura fazer com a máxima habilidade de que dispõe; daí a busca por técnicas de exposição ou oratória, como sendo o elemento essencial para a competência docente. Sua função era desenvolver métodos mnemônicos e repetição de conceitos. Esse modelo educacional foi impulsionado aos interesses ideológicos tanto da igreja católica, que perdia seus fiéis ao movimento protestante quanto aos novos cristãos que defendiam que todos deveriam aprender a ler para que realizassem a livre interpretação dos textos religiosos.

Segundo Marisa Bittar (2009) a educação ofertada pelos jesuítas católicos seguia os princípios do *Ratium Studiorum* já a educação dos protestantes seguia os princípios da *Didática Magna*:

A educação dessa época, portanto, ainda é marcada pela presença religiosa: de um lado, as escolas jesuíticas em toda a Europa e também fora dela, como era o caso da colônia portuguesa americana, o Brasil; de outro, as escolas dos religiosos reformadores. O pensamento educacional da época foi marcado por essas duas influências. Duas experiências pedagógicas, portanto, transcorreram de forma paralela cada qual observando princípios distintos: 1) as escolas católicas seguiram o *Ratium Studiorum*, isto é, o método pedagógico dos jesuítas; 2) as escolas dos países reformados adotaram princípios das diversas religiões originárias a partir do início do século XVI, quando Lutero rompeu com a Igreja Católica, mas a obra que melhor sistematizou esses princípios foi a *Didática Magna* (1657), de Comenius (BITTAR, 2009, p.42 – grifos da autora).

A partir do século XVII e XVIII, com o advento da revolução industrial na Europa e a consolidação do capitalismo, as necessidades da sociedade muda, pois, a rotina

e o trabalho nas fábricas exigiam dos trabalhadores novas habilidades, assim, “A Inglaterra por sua vez, começou a vivenciar a pressão por uma educação escolar que requeria trabalhadores pelo menos alfabetizados” (BITTAR, 2009, p.71). Nesse sentido é que a instrução escolar passa a ser pensada em direção ao tecnicismo.

No contexto de consolidação do Estado burguês, observa-se uma contradição, pois ao mesmo tempo em que estava baseado nos direitos individuais, também busca pela universalidade da educação, de manter escolas gratuitas e laicas, essas não foram, entretanto, colocadas totalmente em prática.

Foi somente no século XX, momento em que a instituição escolar já se encontrava desvinculada da igreja e vinculada ao Estado, que despontam novas teorias educacionais, como a teoria crítica e os chamados de Escolanovistas, trazendo para o cenário novos teóricos e novas concepções cujo ponto central de suas críticas é a pedagogia tradicional, o jeito de aprender e ensinar na escola, segundo Vicentini e Verástegui (2015):

A expressão educação crítica – ou pedagogia crítica, provém em grande parte do saber acadêmico de Henry Giroux, Ira Shor, Michel Apple, Paulo Freire, Antonio Gramsci, John Dewey, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, entre outros. Estes teóricos envolveram-se em estudos relacionados às questões de poder, dominação, opressão, justiça, igualdade, identidade, conhecimento e cultura (VICENTINI, VERÁSTEGUI, 2015. p.36).

Todos esses autores citados vão dar aporte teórico à chamada teoria crítica, dando suporte aos debates hegemônicos mais contemporâneos como as pedagogias do aprender a aprender, o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a dos projetos e a multiculturalista. Newton Duarte (2020) chama essas teorias “pedagogias negativas”, pois todas elas têm em comum a negação daquilo que chamam de educação tradicional:

Elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar. Essa atitude negativa em relação à escola, seus métodos, suas práticas e seus conteúdos clássicos não é um fenômeno exclusivo do final do século XX e início do século atual. Ela remonta ao movimento escolanovista do início do século passado (DUARTE, 2010, p. 33).

Schueler e Magaldi (2008) ao retratarem o período da escolarização na Primeira República Brasileira apontam que a obra *A Cultura Brasileira* de Fernando de Azevedo coloca o movimento escolanovista e os “pioneiros da educação” como o marco zero da renovação educacional.

Cabe assinalar que tal representação se alimenta, de modo geral, de uma memória sobre o papel renovador dos chamados “pioneiros da educação nova” – que, ao mesmo tempo, aquela representação contribui para alimentar e cristalizar – construída pelos próprios atores envolvidos nas disputas em curso, com destaque para Fernando de Azevedo e para sua obra *A Cultura Brasileira*. Neste livro, publicado inicialmente em 1943, o autor apresenta o escolanovismo como marco zero da renovação educacional (SCHUELER e MAGALDI, 2008, p.49).

A partir da perpetuação do sistema Capitalista, a Escola Nova foi a corrente com maior destaque pedagógico da história da educação, com os expoentes, John Dewey norte-americano e Anísio Teixeira no Brasil. Segundo Bittar (2009, p.90) “a corrente pedagógica de maior influência na história da educação do século XX, e John Dewey seu maior teórico. As suas ideias encontraram ampla aceitação em todo o mundo, inclusive no Brasil onde Anísio Teixeira foi seu mais destacado seguidor”.

Seu método chamado de “ativo” defendia uma educação num sentido mais pragmático, de um modo que o “fazer” do educando era o elemento principal, sua teoria é criticada por empobrecer os processos formativos devido à valorização excessiva de atividades manuais e por considerar a escola um espaço neutro na sociedade.

Em contrapartida, a teoria educacional crítica, desenvolvida a partir de processos históricos antagônicos entre capitalismo e socialismo do século XX, ganha corpo a partir dos princípios da educação socialista com ideário marxista. As bases educacionais dessa perspectiva se pautam em uma educação que, segundo Bittar (2009), consiste em uma prática educativa que carrega valores e interesses ideológicos ligados à estrutura econômica-política da sociedade; um veículo estreito entre educação e política; o valor de uma educação integralmente humana de todas as pessoas (homem omnilateral), libertadas de condições de submissão e alienação.

Um dos exemplos mais expoentes dessa concepção de educação no Brasil foi Paulo Freire, com uma pedagogia crítica e libertadora. Sua teoria educacional desenvolve a ideia de que as formas tradicionais de educação funcionam basicamente para objetivar e alienar grupos oprimidos.

O principal objetivo da educação, na perspectiva freiriana, é a conscientização, ou seja, em relação aos oprimidos, levá-los a entender sua situação de exploração para que possam agir em favor de sua própria libertação; compartilhar com os educandos formas de “ler o mundo” para poder transformá-lo radicalmente. (FREIRE, 2003, p. 37).

A função do currículo é a de compreender as relações de poder com suas manifestações ocultas das forças capitalistas e domínio de classes para construir um ideário de emancipação e libertação.

Já o currículo sob a perspectiva pós-crítica vem sendo discutido/estudado com mais ênfase a partir da década de 1990. A partir de então, surgiu uma sequência ininterrupta de estudos sobre currículo em bases filosófico-teóricas, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais.

Segundo Silva (2011), em se tratando das teorias pós-críticas, essas concepções tiveram suas expressões culturais através dos movimentos dos grupos considerados subalternizados nos Estados Unidos, por meio do multiculturalismo, essas teorias analisaram o currículo escolar na perspectiva da ligação entre identidade e poder, gênero, raça, etnia, geração, religião etc. Esse autor também entende que:

Na busca de um entendimento sobre o currículo na contemporaneidade podemos perceber que ele apresenta diversas possibilidades, pode ser construído, desconstruído e reconstruído de diferentes formas e com múltiplas compreensões e tendo em vista os mais variados interesses. Suas palavras de ordem são a subjetividade, significação do discurso e representação (SILVA, 2011, p. 90).

Com base na contribuição de Silva (2010), as teorias tradicionais pretendem ser apenas teorias neutras, científicas e desinteressadas e buscam apenas a resposta à questão “que” e “como”, preocupam-se mais pelas questões técnicas e como será organizada para ser transmitido.

Ambas as teorias, críticas e as pós-críticas, argumentam que nenhuma teoria é neutra, mas que implicada em relações de poder, submetem-se a um constante questionamento do “porque este conhecimento e não o outro foi escolhido”, “quais as relações de poder querem ser transmitidas com esse conhecimento”. As teorias críticas e pós-críticas “estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2010, p.17). Para as teorias pós-críticas, contudo, compreendem que os processos de dominação ocorrem nas relações de gênero, etnias, raça, sexualidade e que, de acordo com Silva “fornecem um mapa muito mais complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase que exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecidos” (SILVA, 2010, p. 145).

Glória Soares (2011) ao trabalhar a temática curricular dentro da perspectiva

da cultura, com base em Gabriel (2008), alega que a partir da década de 1990 as teorias críticas e pós-críticas se mesclam no campo do currículo, ampliando a possibilidade de pensar e (re)significar o conhecimento, a cultura e o poder, devido ao processo de hibridização dessas teorizações. Entende cultura “como dimensão cultural como processos de significação responsáveis pelos sentidos atribuídos às diferentes práticas sociais e que são objetos de disputa no campo da discursividade.” (SOARES, 2011, p.376), e aponta dois caminhos nessa perspectiva: a de um currículo universal e relativista. Ao tratar do currículo na ideia universalista, alega que a educação é vista como um caminho que levaria à elevação cultural de um grupo:

Na trajetória do campo educacional, esse discurso universalista e elitista de culturas se articulou aos discursos tradicionais de currículo, que, no Brasil, tenderam a ocupar uma posição hegemônica até os anos de 1980. Com efeito, nessa concepção, o conhecimento a ser ensinado nas escolas não era objeto de problematização do ponto de vista político-epistemológico, o que permitia que a ideia naturalizada de conhecimento como sinônimo de cultura universal permanecesse sem ser questionada (SOARES, 2011, p. 381).

Em contraponto à ideia de universalismo, a autora diz que no início da década de 1990 os estudos no campo do currículo buscam, em parte, a compreensão do currículo como espaço de poder. Dessa forma, a questão cultural emergia para desnaturalizar a ideia de conhecimento universal. O uso das expressões “cultura operária”, “cultura das massas”, “cultura da elite”, etc. denota a ideia de variados discursos sobre a cultura, já contextualizando um certo relativismo cultural.

Nesse mesmo período, o multiculturalismo passa a ser objeto de estudo no campo educacional e as teorizações curriculares pós-críticas assumem a cultura como questão central na reflexão curricular “oferecendo assim, subsídios para se repensar, sob outros quadros de significação, a interface entre currículo e cultura” (SOARES, 2011, p.385). A autora, por fim, traz um parecer apoiada em Lopes (2004) defendendo ao mesmo tempo que toda política curricular é uma política cultural, pois, o currículo é fruto de uma seleção de cultura. Finaliza o diálogo propondo um discurso híbrido, pois, o currículo pode representar um espaço de luta e subversão, em uma negociação entre o universal e particular. Dessa maneira “[...] novas hegemonias serão construídas pela negociação constante entre o universal e o particular, sem fim, em um processo que torna a emancipação um projeto de democracia racial” (SOARES, 2011, p. 387).

Duarte (2010), entretanto, faz uma crítica ao relativismo cultural, ao alegar que

as pedagogias hegemônicas atuais, as que ele chama de negativas, tem em comum a falta de superação do capitalismo, associada a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade. Esse idealismo possui pensamentos errôneos, pois, acredita que é possível formar processos antagônicos, como por exemplo, preparar o indivíduo para enfrentar a competitividade de mercado e para a solidariedade social. Esse raciocínio nada mais é do que uma negação da totalidade, trata-se de uma fragmentação, em que aponta que os acontecimentos na vida das pessoas são casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional.

Desse modo, “seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação” (DUARTE, 2010, p.35). Essa negação da totalidade decorre do relativismo, a realidade passa a ser constituído por uma infinidade de culturas que nenhuma poderia ser considerada certa ou errada, esse modo de pensar leva a fragmentação ao limite, que conseqüentemente leva ao desaparecimento do que ensinar, ou seja, “leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações.” (DUARTE, 2010, p.37).

A partir das discussões, o que compreendemos entre ambas teorias é que enquanto a teoria crítica assenta-se na perpetuação de uma cultura universal como resultado do processo histórico da humanidade de maneira geral, a teoria pós-crítica aponta variados caminhos, de modo que não se apega a explicações mais globalizantes e sim com explicações mais pontuais, a depender da visão de cada sujeito, e do contexto em que está inserido, permitindo que sejam construídos nesse cenário construção de vários discursos.

Salientamos, porém, que uma teoria não exclui a outra, o que cada uma delas possui é uma visão diferente dos fenômenos educacionais. Silva (2010), autor pós-crítico, reconhece que o legado da teoria crítica não pode ser negado, pois, não se pode dizer que “os processos de dominação de classes, baseado na exploração econômica, tenham simplesmente desaparecido. Na verdade, eles continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca” (SILVA, 2010, p. 147). Além disso, o autor ressalta uma concepção pela qual defendemos:

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz - culturalmente - as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um

território político” (SILVA, 2010, p. 147-148).

Defendemos que o currículo da atualidade possui como ponto central a defesa da manutenção do sistema capitalista e serve de suporte para manutenção da estrutura social baseada no mercado, por esse motivo serve de aparelho ideológico do Estado e perpetuação do *status quo* da classe dominante.

As contribuições de Silva (2010) nos serviram para a compreensão dessa abordagem histórica sobre currículo; nesse sentido, trabalharemos, com o raciocínio da teoria crítica. E para definição de uma base curricular relativa à educação, tomamos como aporte a teoria histórico-cultural e a abordagem histórico-crítica, estas, porém, não são consideradas teorias curriculares, mas servem para melhor compreender o currículo que é proposto na disciplina *Projeto de Vida*.

Advogando na premissa de que a célula do método pedagógico da pedagogia histórico-crítica é a categoria de transmissão dos conteúdos escolares. Com o mesmo ideal defendido por Saviani compreendermos “[...] que a transmissão se configura como essência universal do método pedagógico que visa produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida universalmente pelo conjunto do gênero humano” (SAVIANI, 2020, p.55).

1.1.1 Por um currículo com caminhos para a emancipação humana

As abordagens feitas pelas concepções da teoria Histórico-Crítica defende um currículo voltado para o conceito de “socialização do saber sistematizado”, definição cunhada por Dermeval Saviani, que define duas noções importantes: o de socialização e de saber sistematizado.

A socialização se refere aos processos pelas quais as crianças e os jovens aprenderiam a se relacionar com outras pessoas, a viver em sociedade. Emprega esse conceito por oposição ao de privatização, ou seja, socialização nesse sentido, é um processo por meio do qual o homem se torna propriedade socializada, incorporando-se às atividades e à vida de todas as pessoas, não se limitando a beneficiar apenas uma parte da sociedade (SAVIANI, 2020). Porém essa socialização não é a de qualquer saber, mas do saber em suas formas sistematizadas que:

Supera o caráter fragmentário, assistemático e pragmático do pensamento cotidiano, os conhecimentos a serem ensinados nas escolas não devem visar, portanto, apenas a preparação dos indivíduos para as demandas prático-utilitárias da cotidianidade. A escola deve socializar a cultura científica, artística e filosófica de maneira que possibilite às pessoas a compreensão da realidade e de si próprias como parte dessa mesma realidade (SAVIANI, 2020, p. 37).

O saber sistematizado diz respeito a todo saber construído pela humanidade, fruto do desenvolvimento científico elaborado, que deve ser compartilhado, de maneira que explique as leis universais, concretas e históricas da trajetória e desenvolvimento do homem tanto na dimensão objetiva quanto subjetiva. A função desse modelo de educação é desenvolver a humanidade no homem com vistas a uma educação democrática. De acordo com Ferreira (2020, p.69)

O acúmulo da cultura, ao longo do desenvolvimento histórico do gênero humano, criou uma necessidade social de transmissão do conhecimento e é por meio da apropriação individual do gênero humano que os seres humanos, enquanto espécie, podem superar suas condições naturais e humanizar-se, em um processo de enriquecimento histórico-cultural.

Portanto, a socialização dos conhecimentos científicos seria um caminho pela qual a educação proporcionaria aos estudantes a capacidade de superar suas limitações naturais ao caminho da humanização por meio do enriquecimento histórico e cultural. A teoria Histórico-Crítica acredita que a educação interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação, fato que a torna histórica e tendo em mente essa interferência sobre sociedade isso a torna crítica.

Dermeval Saviani (2012) passou a desenvolver uma teoria da educação voltada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora. Batista e Lima (2015) afirma que Saviani ao proteger “[...] o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, busca fundamentá-la para a ação reflexiva, sem a qual não haverá a superação da desigualdade inerente ao modo de produção capitalista” (BATISTA; LIMA, 2015, p. 68).

Batista e Lima (2015) alegam que o referido autor classificou as teorias da educação de acordo com seu posicionamento diante dessa realidade concreta. Por um lado, algumas teorias entendiam ser a educação um instrumento de equalização social e superação da situação de marginalidade causada pela realidade educacional. Por outro lado, havia as teorias que viam a educação como um instrumento de discriminação social, fator de marginalização. O primeiro grupo, Saviani (2012)

classificou como “teorias não-críticas”, já que buscavam entender a educação a partir dela mesma, não se considerando os condicionantes objetivos que sobre ela atuavam. Ao segundo grupo foi atribuída a denominação “teorias crítico- reprodutivistas”, que ao se remeterem sempre aos condicionantes objetivos e determinações sociais, acabavam por caracterizar a educação como mero fator de reprodução da sociedade.

Saviani (2012) se coloca numa postura crítica em relação a educação de perspectiva liberal iniciadas no Brasil desde o Escolanovismo, momento em que para a burguesia, enquanto classe hegemônica no século XIX, não tinha mais interesse em manter o modelo tradicional de Educação “passou a desconsiderá-la como modelo, pois não lhe interessava formar de fato os filhos da classe trabalhadora, ou seja, a escola tradicional já não mais funcionava como instrumento para a manutenção dos seus interesses” (BATISTA; LIMA, 2015, p. 69). Seria necessário “reformular” a escola para o novo modelo, porém, a Escola Nova possuía caráter apenas elitista de educação:

A Escola Nova defende uma democracia restrita, uma vez que nem todos têm acesso à escola, abandonando-se a defesa da igualdade. Seu discurso democrático é falso, pois sua concepção pedagógica é elitista, mantendo-se a educação como bem restrito a um grupo privilegiado da sociedade (BATISTA; LIMA, 2015, p. 70).

Batista e Lima (2015) prosseguem na explicação de que a burguesia passou a culpar a escola tradicional pela precária situação da educação e o que antes era sua proposta educacional passou a ser contestada, pois não interessava mais educar de fato os filhos da classe trabalhadora transmitindo-lhes o saber clássico historicamente desenvolvido pela humanidade.

Nos anos 1980, Saviani chamou de “aprender a aprender” os ideais do escolanovismo e que nos anos de 1990 foram sintetizados no Relatório Jacques Delors pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que deram início as reformas neoliberais. Nesse momento que a questão pedagógica passou a centrar-se no “sentimento” e no aspecto psicológico, em detrimento dos conteúdos cognitivos, filosóficos e científicos, desenvolvidos através do esforço e da disciplina, de modo que uma proposta educacional para as massas fosse de certo modo “esvaziadas”. Mas para Saviani:

Por trás do escolanovismo existe toda uma estratégia burguesa, visando recompor sua hegemonia no interior da educação. É neste sentido que as

críticas à escola tradicional se aprofundaram, como reação às reivindicações da classe trabalhadora por educação (BATISTA; LIMA, 2015 Apud Saviani, 2009, p.58).

Para analisar nosso objeto de estudo também buscamos apoio na teoria Histórico-Cultural, suas contribuições para compreensão e “visão de mundo” nos permite entender alguns aspectos ontológicos do processo de construção do conhecimento e dos currículos escolares. A abordagem sobre currículo, com base na interpretação dialética de Vygotsky traz alguns pontos relevantes. Primeiro, ele enfatiza a importância de uma abordagem histórica para o desenvolvimento do conhecimento.

Segundo, tenta manter unido três processos que estão intrinsecamente ligados na história da humanidade, mas são invariavelmente tratados separadamente, tanto nos modelos de currículo quanto na pesquisa. Esses são: o movimento da história como transformação das relações dos homens entre si e com a natureza; o crescimento e desenvolvimento do conhecimento; os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Terceiro, ele não define o conhecimento, portanto, o currículo, em termos de propósitos, não de noções fixas de objetividade ou do conhecimento pelo conhecimento.

A teoria russa desenvolvida por Vygotsky, Leontiev e Lúria, no século XX, assim como a teoria Histórico-Crítica de Saviani, tem suas bases fundadas no Materialismo Dialético de Karl Marx. Nesse sentido, estudar a educação nessa percepção, nos faz compreender a “[...] complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno abstrato e natural, mas sim, imerso num sistema educacional situado em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado.” (CEREZUELA; MORI, 2015, p.1252).

Cristina Cerezuela e Nerli Nonato Ribeiro Mori (2015, p. 1257) alegam que:

É inevitável pesquisar sobre Vigotski e não referenciar a questão pontual sobre as apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana que entre outros aspectos cruciais inclui a concepção marxista da teoria, a qual tem como princípio fundamental do ser social, o trabalho. Essa corrente teórica nega a existência de uma cultura de valor universal e retira da escola sua função de transmitir e garantir a apropriação da cultura pelos indivíduos e que, por conta de sua ideologia, secundariza o papel do professor nesse processo.

O estabelecimento desses valores neoliberais vai trazer algumas transformações na ordem do sistema capitalista e naquilo que se espera da Educação.

A virada do século XX para o século XXI traz carregada em seu discurso a proposição de que a educação precisa ser reformulada, na falácia do desestímulo e baixos índices de aprovação. Nesse sentido, o que se observa é a utilização de teorias educacionais voltadas a atender as demandas do mercado de trabalho. Sob a égide da globalização, da influência dos organismos internacionais e das avaliações externas de se adequar às mudanças do século cria-se consensos de que a educação se encontrava atrasada quanto ao seu método “transmitir o conhecimento”. Ganha forças nesse cenário a chamada pedagogia das competências.

1.2 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Embasada em autores como Perrenoud (1999), a Pedagogia das Competências propõe um receituário que contribui para delinear a atividade docente que, segundo ele, “tem como propósito falar de competências profissionais em detrimento do conhecimento universal produzido pela humanidade” (MELLO; TURMENA, 2011, p.11897):

[...] a abordagem por competências considera os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a fim de que se possa resolver determinadas situações-problema apresentadas na escola, no trabalho e fora dele.

Sendo assim, a terminologia competência situa-se além dos conhecimentos e se forma “com a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento.” (MELLO; TURMENA 2011, p.11900), ou seja, competências que devem servir para que os estudantes exerçam com eficiência suas funções em situações que simulem existir no mercado de trabalho.

O mundo do trabalho apropriou-se desta noção de competência e a escola estaria seguindo seus passos, sobre o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (MELLO; TURMENA, 2011 Apud PERRENOUD, 1999, p. 12).

Sob o mesmo pretexto da mudança nos currículos escolares a sociedade

neoliberal traz o consenso de que o mercado de trabalho também mudou, que é necessária uma qualificação cada vez mais intensa e acelerada do trabalhador para acompanhar a evolução e as novas formas de trabalho. Exigindo dos profissionais cada vez mais flexibilidade e competências diversas para atuar na sociedade capitalista.

Nesse sentido, o sistema educacional seria o palco ideal para trabalhar na mente dos jovens a percepção de que eles devem possuir competências e habilidades tanto cognitivas como também emocionais para melhor se adaptar aos novos modos de produção.

As autoras Maria Terezinha Galuch e Marta Sforini (2011) ressaltam sobre as mudanças no mundo do trabalho ocasionadas pelo modelo neoliberal e das novas demandas de competências que são necessárias para a sobrevivência e a manutenção dos empregos:

Tanto os processos de trabalho envolvidos na produção como dos produtos e padrões de consumo, os trabalhadores não mais se fixam numa única tarefa, necessitando buscar soluções para múltiplos problemas cuja solução antes cabia apenas aos dirigentes. Se as vendas caem, os funcionários – agora denominados de colaboradores – são convocados a alavancá-las mediante esforços e criatividade próprios [...] Para manter-se empregado na produção em bases toyotistas, marcada pela multifuncionalização da mão de obra, os sujeitos precisam apresentar capacidades para tomar decisões e trabalhar em equipe, devem ter conhecimentos de informática, dominar mais de uma língua, dentre outras. São capacidades que os tornam empregáveis num mundo em que a informatização do processo produtivo fez do emprego algo cada vez mais raro (GALUCH; SFORINI, 2011, p. 56).

De acordo com Malanchen e Zank (2020) a pedagogia das competências não é nova no Brasil e sim uma política falha que já foi utilizada na década de 1990 durante os dois mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, suas tendências retomam da teoria do capital humano, segundo o qual “são priorizados as categorias da flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência e competitividade, já que o importante é atender à demanda da empresa e do capital” (MALANCHEN; ZANK, 2020, p.149).

O enfoque dado às competências não é algo novo nas políticas educacionais. Essa proposta é derivada das reformas educativas da década de 1990, dos projetos de ajustes dos países periféricos às políticas neoliberais dos organismos internacionais, que têm, no capital financeiro, a fonte de princípios privatistas e rentistas. (ORSO; SANTOS, 2020, p. 170).

Monica Ribeiro da Silva (2019) faz uma abordagem sobre o modelo curricular centrado nas competências, vai analisar os currículos de vários países, inclusive do Brasil e explica:

Na audiência pública realizada no Congresso Nacional de Educação (CNE) em 06 de maio de 2019, cuja pauta trataria de nova resolução sobre formação de professores, pelo menos uma intenção foi anunciada: a de que, na reformulação das diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas, com vistas a adequá-las às prescrições da Base Nacional Comum Curricular, aquele órgão tomará como referência central a abordagem do currículo por competências (SILVA, 2019, p. 124).

A autora ressalta que os textos da BNCC retomam uma perspectiva que já esteve presente nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo CNE nos anos finais da década de 1990. Discute que a origem histórica está associada a economistas e sociólogos franceses e suíços, com vistas a compor um repertório para orientar a formação dos trabalhadores.

Segundo Silva (2019), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) produziu uma extensa literatura sobre esse contexto, conferindo centralidade à ideia de formação com base na definição de um repertório de competências requeridas por uma dada profissão ou exercício laboral. Segundo esse órgão, “a adoção do modelo de competências significaria uma possibilidade efetiva de elevação do nível de competitividade das empresas, ao mesmo tempo em que permitiria melhorar as condições de ingresso e permanência no trabalho” (SILVA, 2019, p. 125).

Face ao exposto, evidencia-se que o conceito de qualificação foi ressignificado pela noção de competências que se originou e se alimenta de uma perspectiva economicista dos processos formativos, que se assenta em critérios de eficiência, produtividade e competitividade com foco no desempenho desassociado de fundamentos teóricos.

Ao contextualizar sobre a pedagogia das competências também podemos associá-la ao modelo educacional que se assemelha ao modelo tecnicista de currículo, cuja necessidade girava em torno da especialização da classe trabalhadora aos novos padrões das fábricas que a sociedade do século XVIII exigia e também ao modelo proposto por John Dewey, cujo foco muito pragmático em habilidades se tornou ao longo do tempo vazio por empobrecer a formação dos estudantes resumindo-se apenas a trabalhos manuais. Tais concepções caminham na direção oposta ao aporte teórico-metodológico do currículo embasado na teoria crítica que

defendemos, cuja concepção se baseia na aquisição do saber sistematizado, para atuação na sociedade de maneira democrática, humanizada e emancipadora.

Macedo (2016) ao estabelecer um diálogo entre o conhecimento em si e o conhecimento para fazer algo, nos fornece embasamento em afirmar que a BNCC possui esse caráter mais pragmático de educação. Segundo a autora, ao longo de todo o processo de implantação da BNCC dois discursos pedagógicos circundaram o país:

De um lado, utilizam-se as disciplinas/matérias clássicas como fonte de conteúdo, tratados como conhecimento em si. De outro, assume-se que tais disciplinas não dão conta dos desafios contemporâneos e se propõem temas e, principalmente, capacidades transdisciplinares, para cujo atingimento o conhecimento é meio, conhecidos como conhecimento pragmático (MACEDO, 2016, p. 54).

Essa disputa sobre o conhecimento ocupa lugar de destaque na teoria curricular. Não se pode dizer que se trata de uma disputa recente, autores como Dewey, do século passado, defendiam o pragmatismo em contraposição, na época, a uma visão conservadora do conhecimento em si, “a disputa é longa e complexa. E essa complexidade fica, por vezes, escondida em supostos consensos” (MACEDO, 2016, p. 54, 55).

Essa síntese de modelo curricular embasado na pedagogia das competências e nas metodologias ativas de Dewey está presente no currículo estabelecido no Brasil por meio das reformas educacionais promovidas pela lei 13.415/2017, assim como estavam presentes nas reformas promovidas pelos Escolanovistas no século passado, suas bases teóricas que se apoiam nas competências e habilidades remontam ao modelo pragmático de conhecimento. A autora entende que:

Essa concepção pragmática de conhecimento se hegemoniza num conjunto de articulações que aproxima o gerencialismo neoliberal do “aprender a aprender” progressivista, assim como das propostas de ensino por competências defendidas por Morin (2011) e Perrenoud (1999) quanto por autores vinculados à educação para o trabalho (MACEDO, 2016 Apud Ramos, 2001, p. 56).

Newton Duarte (2010) também traça um debate sobre as teorias pedagógicas contemporâneas, alega que a pedagogia das competências aponta para a mesma direção pragmatismo que decorre do aprender a aprender, porém, agora centralizado em uma listagem de competências a serem apreendidas:

A pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências, cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdo (DUARTE, 2010, p. 42).

Salienta que a pedagogia multiculturalista possui vínculos com essas teorias, porém, menos visíveis, pois acrescenta ao aprender a aprender a defesa do princípio da diversidade cultural e do respeito às diferenças, alegam que o multiculturalismo trouxe para dentro da educação o pós-modernismo e toda sua carga de “irracionalismo” e “anticientificismo” e percebe a aproximação do multiculturalismo com o pragmatismo.

Assim como no caso do escolanovismo e do construtivismo, também no multiculturalismo existem distintas vertentes [...]. Para meus objetivos neste texto, é suficiente assinalar que os impactos mais fortes e negativos da pedagogia multiculturalista são visíveis no campo das discussões sobre o currículo escolar. O multiculturalismo tem desempenhado o papel do cavalo de Troia que trouxe para dentro da educação escolar o pós-modernismo com toda sua carga de irracionalismo e anticientificismo (DUARTE, 2010, p.43).

Por fim, essa discussão que gira em torno de como se estrutura o currículo no Brasil se torna importante para explicar como ela se articula à implementação da Base Nacional Comum Curricular e da criação da disciplina *Projeto de Vida*. O discurso pela legitimação desse componente curricular carrega consigo elementos implícitos que evidenciam as propostas de um currículo pragmático voltado para a adaptação dos estudantes em adquirir competências e habilidades socioemocionais de modo a adequá-los às demandas do mercado de trabalho.

1.3 BNCC E O PROJETO DE VIDA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que traz uma proposta curricular voltada para um trabalho centrado nas habilidades e competências como sendo “um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para desenvolver as demandas da vida cotidiana para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017), e estabelece novas diretrizes

aos currículos de todo território nacional, além de estar embasado no desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas. Além disso, estabelece que sejam desenvolvidas as competências socioemocionais, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2:

Art. 3º - No âmbito da BNCC, 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 (BRASIL, 2017, p.4 – grifo nosso).

Esta lei traz no seu cerne um total de dez competências, que abrangem em linhas gerais os objetivos da educação básica. Dentre essas competências tomaremos duas como foco para análise: as Competências Socioemocionais e o projeto de vida. Ambas constam listadas na BNCC como sendo a competência número seis, que trata sobre o trabalho e o projeto de vida:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu **projeto de vida** pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p.9 – grifo nosso).

E sobre as competências socioemocionais como sendo a competência de número oito, que se refere às ações de Autoconhecimento e Autocuidado: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017, p.10).

A Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS) compreende as Competências Socioemocionais a partir das definições do Instituto Ayrton Senna como:

Capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar consigo mesmo e os outros, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis, e enfrentar situações novas de maneira construtiva e criativa (IAS, 2015, p. 14).

Já a concepção do Projeto de Vida é embasada nos estudos de José Moran, professor, pesquisador e designer de projetos inovadores na educação com ênfase em valores e metodologias ativas como:

[...] componente curricular transversal importante, que visa promover a convergência, de um lado, entre os interesses e paixões de cada aluno e, de outro, entre seus talentos, história e contexto. Estimula-se a busca de trilhas de vida com significado útil, pessoal e socialmente e, como consequência, pretende-se ampliar a motivação profunda para aprender e evoluir em todas as dimensões (MORAN; BACICH, 2018, p. 7).

Ambas as competências estão intrinsecamente relacionadas no Currículo do Estado de Mato Grosso do Sul, e ganham legitimidade ao vincular-se na perspectiva de uma Educação Integral, que prevê uma educação que seja voltada ao PLENO DESENVOLVIMENTO do educando, levando em consideração todos os âmbitos da vida do estudante como define Maurício:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (MAURÍCIO, 2009, p. 54-55)

Dessa forma, o termo “desenvolvimento pleno” possui o mesmo sentido de “Educação Integral”, sendo assim, veem atreladas às leis maiores que jurisdiciona os princípios da Educação Nacional, como é o caso da Constituição Federal que, no artigo 205, estabelece o desenvolvimento pleno da pessoa: “Educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.123).

Outro marco legal que também estabelece uma educação de caráter integral, é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 no art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p.8).

Ou seja, ao elucidar que para promover uma adequada Educação Integral é necessário que se leve em consideração além das aprendizagens cognitivas, uma aprendizagem emocional. Esses valores recaem sobre o estudante em formação no momento em que reconheça o seu projeto de vida como parte de seu desenvolvimento pleno, conforme o explícito no currículo do Mato Grosso do Sul:

Nesse sentido, o foco das ações recai sobre processos educativos que

estimulem a formação humana em suas diversas potencialidades. De maneira concomitante, busca-se também proporcionar processos educativos que auxiliem o sujeito da aprendizagem no desenvolvimento de seu projeto de vida. **Esclarece-se que a expressão “projeto de vida” também remonta ao desenvolvimento pleno da pessoa**, visto que a educação integral deve proporcionar práticas pedagógicas que auxiliem na tomada de decisões, na resolução de problemas e em situações que vão além do planejamento. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 50, grifo nosso).

O componente curricular *Projeto de Vida* desponta portanto, articulado para atender tanto os propósitos da Educação Integral quanto do desenvolvimento das Competências Socioemocionais. Para tais fins, foi inserida nas matrizes curriculares do Estado do Mato Grosso do Sul uma disciplina com essa mesma nomenclatura. Após sua inserção nas matrizes o que se busca é compreender como a prática da elaboração do projeto de vida dos estudantes tem sido construída nas escolas, quais as metodologias utilizadas, em quais bases teóricas e ideológicas se fundamentam e de como os professores têm recebido preparação para desenvolver esse novo processo.

Diante dessa nova realidade nos currículos escolares faremos uma análise da forma como esses conceitos estão sendo desenvolvidos na realidade dos estudantes. Nosso objetivo não é o de negar a importância de promover uma educação socioemocional nas escolas, nem de que a ideia da construção de um projeto de vida não seja importante, pois entendemos que:

Uma pedagogia verdadeiramente crítica deve acolher com maior totalidade a importância da intuição, dos sentimentos e das emoções por sua importância epistemológica e também por sua importância no alcance de um modo saudável de ser no mundo. Isto implica em metodologias que identifiquem, facilitem a expressão e examinem estas maneiras corporais de saber para que também possam ser articuladas à cura e à capacitação comunitária, que são componentes necessários do trabalho emancipatório (GLASS Apud Beckett; Moreno, 2012, p. 840).

Essas mudanças curriculares propostas pela BNCC apresentam alguns elementos questionáveis e sob o olhar de análise da teoria histórico-cultural, explanaremos três pontos de observação.

Um dos primeiros apontamentos toma como base os escritos de Anjos (2020), psicólogo, mestre e doutor em Educação, a partir de uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural diz que a BNCC não apresenta uma visão historicizada da transição entre a infância e a adolescência, o documento afirma que as mudanças são próprias dessa fase da vida que acontecem

de uma maneira naturalizada.

Anjos (2020), entretanto, pontua que essa naturalização das mudanças encontra um embate quando o estudante tem de decidir sobre o seu projeto de vida em um momento que ainda não se sente preparado para isso. Na concepção histórico-cultural, essa naturalização não acontece, pois “não há lugar para a ideia de uma natureza *a priori*, pois tudo que o indivíduo tem de humano é produto da apropriação das riquezas materiais e ideativas objetivadas ao longo da história da humanidade.” (ANJOS, 2020 Apud DUARTE, 2013, p. 181). Ou seja, o indivíduo se forma no processo dialético entre apropriação das produções culturais e objetivação das riquezas dela resultante, o que implica que a formação dos estudantes acontece ao longo de toda sua fase escolar e elucidar o fato de que crianças estão preparadas para realizar seu projeto de vida ainda na infância não condiz com sua fase de desenvolvimento. Além do fato de que, a formação das funções superiores na criança, como a ação de um planejamento tão importante como o projeto de uma vida, não se forma de maneira internalizada, isolada e de maneira natural.

A nova estrutura da consciência e intelectualização das funções psíquicas na infância e adolescência não surgem espontaneamente. Não é um processo natural e inerente à idade. Trata-se, portanto, de um processo dialético entre a atividade e desenvolvimento das funções psíquicas (ANJOS, 2020, p. 183).

Outro ponto a ser analisado diz respeito ao fato de que a BNCC apresenta ao estudante um mundo baseado no lema “querer é poder”, quando nem todos podem se apropriar das objetivações materiais e não materiais da humanidade. Nesse contexto, surge o problema da culpabilização, “daquele indivíduo que não conseguir alcançar a realização de seu projeto de vida, dadas as condições materiais em que vive” (ANJOS, 2020, p. 181) não conseguiu alcançar seus objetivos porque não se esforçou o suficiente, uma ideia ancorada na meritocracia típica da sociedade capitalista, que priva a classe trabalhadora de acessar espaços e serviços mas, ao mesmo tempo a culpa por não conseguir pela falta de esforço.

Essa ideia de culpabilização gera nos estudantes um esforço desmedido em querer ser adaptável a quaisquer circunstâncias, a fazer grandes esforços para o seu projeto de vida sem levar em conta os fatores que na sociedade podem levá-los ou não à realização desses planos. Os estudantes, assim, perdem a capacidade de análise da realidade, perdem a noção de luta e diferenças de classes. Essa ideia da culpabilização do indivíduo sobre o seu sucesso ou fracasso está também ligada à

teoria do capital humano, onde essas abordagens trazem o foco na ação individual, no protagonismo e na construção de subjetividade adaptável.

O que vemos neste documento são tentativas exacerbadas de adaptação do conteúdo escolar a um rol de comportamentos esperados, desejados e exigidos pelo mercado de trabalho (que não oferece trabalho para todos!) que reforçam a teoria do capital humano, como meio de contribuir com a manutenção da empregabilidade, passando pela ênfase na certificação aligeirada, o que é hoje, mais do que nunca, comandada pelo capital (ORSO, SANTOS, 2020, p. 177).

E por fim, um terceiro ponto refere-se ao que vários estudiosos e críticos em educação chamam de “esvaziamento” no currículo proposto pela BNCC. Um currículo voltado a atender conteúdos mínimos ou competências básicas e atender com mais ênfase os objetivos das avaliações externas. Nesse sentido haverá uma restrição de conhecimento, especialmente da classe trabalhadora que depende exclusivamente da escola para apropriação do saber.

Uma reforma dessa amplitude tem o intuito não de oportunizar a apropriação pela juventude de todos os conhecimentos históricos que foram desenvolvidos pela humanidade, mas de transformar a escola em espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-moderno objetivando a fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista (MALANCHEN; ZANK, 2020, p. 137).

Desse modo, um currículo fragilizado e destinado apenas a atender as avaliações externas não apresenta condições necessárias ao entendimento da realidade histórica. Júlia Malanchen (2020) salienta que essa conta para o Estado parece fácil, pois, limita a entrada de jovens ao ensino superior e “quanto menos conhecimento houver, menos entendimento da realidade haverá; quanto menos entendimento da realidade houver, menos questionamento haverá” e maior será a aceitação da realidade e da manutenção do *status quo*.

Não é difícil perceber que os ideias presentes na BNCC estão sintonizados com o ideário neoliberal, o que caminha no sentido oposto da teoria histórico-crítica, pois para essa teoria o que de fato viabiliza o desenvolvimento pleno são os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade:

Quando a pedagogia histórico-crítica explicita a questão do currículo, afirma de modo bastante claro que são os conhecimentos e conteúdos produzidos historicamente pela humanidade que devem ser apropriados pelos indivíduos, viabilizando um desenvolvimento mais pleno (FERREIRA, 2020, p. 70).

Esse terceiro tópico de análise vem demonstrar um aspecto importante do que vem a ser o *Projeto de Vida*, o de elucidar quais são os saberes científicos ou o saber sistematizado que são transmitidos nessas aulas. Pesquisas já realizadas nessa área como a de Fodra (2015), apontam que estão muito mais associadas às concepções da psicologia, por trabalhar questões introspectivas de autoconhecimento, de direcionamento pessoal e competências subjetivas.

No “chão da escola” esses saberes não são de apropriação na formação inicial dos professores, porém, que recaem sobre eles a responsabilidade de guiar os estudantes a um processo terapêutico, esse aprendizado para ser adequadamente eficaz deveria ser realizado por profissionais como psicólogos, psicopedagogos ou áreas desses conhecimentos afins. Assim, a disciplina *Projeto de Vida* se torna um “espaço vazio” onde professores seguem lecionando sem possuir um referencial, uma ementa, preparação e sem objetivos claros sobre o qual saber sistematizado deverá ser socializado nesse componente.

Nas pesquisas de revisão de literatura realizadas sobre o *Projeto de Vida*, Alves (2021) constatou uma certa fragilidade na formação dos docentes para lidar com aspectos não-cognitivos, trazendo à discussão a discrepância entre a formação acadêmica docente e o atual cenário da educação básica. Nesse sentido, Pereira (2019) ressalta que a proposta do *Projeto de Vida* possui muita pertinência em relação à Orientação Profissional embasada na Psicologia de Orientação Vocacional.

Gasparin (2012) enfatiza que a teoria Histórico-Cultural atribui a importância da apropriação de conhecimentos já produzidos historicamente pela humanidade através dos conteúdos sistematizados e que se encontram objetivados na sociedade em que o indivíduo se insere. Para Gasparin (2012, p.46) o “[...] conteúdo é entendido como uma construção histórica, não natural, portanto, uma construção social historicizada para responder às necessidades humanas.”

Diante desse “esvaziamento” de conteúdo de saber sistematizado que se constata de maneira geral na BNCC se agrava ainda mais na disciplina *Projeto de Vida*, pois é um componente curricular que está destinado a trabalhar questões exclusivamente de caráter socioemocional, seus conteúdos de saber sistematizados não são claros e que conta como outro ponto de defasagem, a falta de preparação dos docentes para trabalhar tais conceitos, por se tratar de uma aprendizagem pouco explorada na sua formação inicial.

Dessa forma, esse “espaço vazio” deixa margem para atuação de organismos

internacionais, ONG's, Fundações, empresários e instituições privadas que encontram esses espaços para “fazer parcerias”, lançando programas de formação continuada e vendendo produtos educacionais, indicando um processo de mercantilização e privatização da educação. De modo que, os currículos são modificados para atender, num sentido irônico, aos “projetos de vida” apenas de um grupo elitista da sociedade capitalista e não de promover de fato, uma educação emocional com eficiência.

Ao Estado, que assume a função de Estado-educador, conforme indica Neves (2005, p.16), “na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma forma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente”, encarrega-se a elaboração desses currículos escolares, cujos anseios ideológicos não estão para atender às reais necessidades educacionais dos estudantes e nem de promover uma educação emancipadora e humanizante, utilizam desse mecanismo para adequação de seus interesses intelectuais e morais hegemônicos.

Essas alterações partem dos princípios que se ajustam ao modelo neoliberal, cujo contexto no Brasil decorre desde a década de 1990, quando apresentam em suas reformas adequações dos sistemas de ensino ao modelo gerencialista. Para discorrer sobre essa temática apresentaremos na próxima seção o contexto histórico sobre o neoliberalismo no Brasil, do Movimento Todos pela Educação e de como essas mudanças possuem caráter de privatização, ao permitir que ONG's e empresas privadas atuem em parcerias. Também abordaremos sobre a origem, objetivos e avaliações externas que mensuram as Competências Socioemocionais, cujo modelo abordado é o mesmo utilizado na disciplina *Projeto de Vida*.

2. CONTEXTO NEOLIBERAL, AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E O BIG FIVE

O século XX é marcado por transformações na ordem do sistema capitalista, onde se propagou um projeto em defesa da renovação da doutrina liberal, denominado neoliberalismo. Articulada às políticas econômicas e ideológicas do neoliberalismo, tem-se observado uma profunda transformação marcada tanto por mudanças nas formas de emprego, nas estruturas organizacionais, nas culturas, nos valores e nas relações sociais, quanto pelos discursos de excelência, efetividade e qualidade aplicados ao setor público. No campo da educação, esse processo tem sido orientado

pela inserção da lógica e da cultura do mercado.

O referido cenário é caracterizado também pela ideia de que as economias estão cada vez mais inter-relacionadas, o que faria com que os mecanismos de gestão estejam baseados nos interesses dos mercados, recebendo a influência de organizações internacionais, prontas para estabelecer suas diretrizes e compartilhar seus métodos de gerenciamento.

Nesse sentido, Carvalho (2020) explana sobre a dinâmica de atuação desses organismos internacionais e suas políticas que seguem o modelo de gestão gerencialista. A autora, ao analisar as reformas promovidas pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990 as faz observando a influência de agências como a UNESCO, BID, PNUD, OCDE entre outros, que oferece auxílio técnico e financeiro ao mesmo tempo que difundem modelos e padrões que uniformizam a nível mundial:

Ao analisar as reformas educacionais implementadas no Brasil a partir dos anos de 1990, não podemos desconsiderar a influência das organizações internacionais Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outras, na formulação e na legitimação das propostas. Devemos observar particularmente os documentos produzidos (relatórios, boletins, recomendações, acordos, tratados, etc.), as Conferências organizadas mundialmente e o 'auxílio' técnico e financeiro que, ao mesmo tempo, dinamizam a difusão dos modelos, dos padrões de organização, das normas e das opções de reforma e transformam, uniformizam e homogeneizam as linhas de ação da política educativa em nível mundial (CARVALHO, 2020 Apud EVANGELISTA, 2013; CARVALHO; FAUSTINO, 2016, p. 123).

A Conferência Mundial “Todos pela Educação” que ocorreu em 1990, convocada simultaneamente por quatro agências internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM), demonstrou posições consensuais que se tornaram bases dos Planos Decenais de Educação concebidos e elaborados pelo governo federal e pelos estados como instrumentos de recuperação da educação básica.

Após essa conferência, chamada de “Educação para Todos” em Jomtien, na Tailândia firmaram-se bases aos projetos para a Educação do século XXI, sob a ótica capitalista a educação passa a ser vista como elemento central na construção de um novo padrão de competitividade entre os países,

“devendo os sistemas educativos, particularmente o da educação básica, atender às novas exigências de qualificação da força de trabalho”. Esse processo permite a entrada dos princípios de democratização e privatização. (CARVALHO, 2020, p. 19).

Desde o Governo Collor (1990-1992), no Brasil, iniciou-se o processo de atuação do Estado em relação a sua efetividade na promoção de políticas públicas. Os Governos Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre os anos de 1995 a 2003 “promoveram reformas mais profundas no Estado brasileiro alterando seu perfil patrimonialista para caráter gerencial, o que possibilitou ao terceiro setor a abertura para atuação.” (SILVA, 2021, p. 33).

Conforme cita Ciavatta e Frigotto (2003, p. 95, *grifo do autor*), no artigo que trata sobre a educação básica da década de 1990 no Brasil, relatam que com base na tese de Hayek e no documento produzido pelo Consenso de Washington que a doutrina do neoliberalismo passou a orientar as reformas sociais a partir dos anos de 1990:

Trata-se, então, de retomar os mecanismos de mercado aceitando e tendo como base a tese de Hayek (1987) de que as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade do mercado à prosperidade. O documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como *Consenso de Washington*, balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990.

A dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo FHC ao adotar esse modelo:

[...] adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003, p. 108).

Os protagonistas dessas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional

(FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais dos países do capitalismo periférico e semiperiférico.

No Brasil esse processo de “ajustar” a educação a esse novo modelo organizacional do neoliberalismo vem acontecendo desde 1996 com a promulgação da Lei 9394 na qual são estabelecidas Diretrizes e Bases da Educação. No cenário contemporâneo esse “ajustamento” se efetiva por meio da Lei 13.415 de 2017, que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criada no governo do então presidente interino Michel Temer, onde passa a vigorar um currículo centrado nos princípios de habilidades e competências.

Esse modelo de educação compreende que o trabalhador deve ser excessivamente especializado, “com conhecimentos fragmentados e dirigidos para ocupações bem definidas, as tendências de globalização, inovação e competitividade cujas capacidades lhe possibilitem adaptar-se aos novos padrões de consumo e à produção flexível” (CARVALHO, 2020, p.120).

As autoras Galuch e Sforini (2011) compreendem ser essas concepções ocasionadas pelo modelo neoliberal. Afirmam que, novas demandas de competências são necessárias para a sobrevivência e manutenção de empregos, como criatividade, iniciativa e trabalho em equipe, entre outros. A Educação passa a ser vista como campo de preparação dos sujeitos para adequar-se aos novos modelos.

Além disso, “a Educação é chamada para responder aos problemas gerados por esse mesmo desenvolvimento, ou seja, é preciso lidar com a outra face da moeda, na qual estão impressas as marcas da exclusão gerada pela manutenção das relações sociais de produção” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 57). A educação deve promover o interesse no indivíduo em “querer viver junto”, em tornar-se “resiliente” o suficiente para enfrentar todas as suas dificuldades ocasionadas pela desigualdade do sistema econômico, a escola deve ensinar a “trabalhar em equipe” para que os conflitos sejam minimizados.

Se a produção flexível exige capacidades e habilidades para resolver problemas e trabalhar em grupo, a escola deve incluir entre as suas aprendizagens não a formação profissional em si, mas o “aprender a fazer”, de modo que os estudantes estejam aptos a qualquer tipo de trabalho. Se o mundo do trabalho não resolve ou até acentua as “rupturas dos laços sociais”, é necessário que na escola se aprenda a viver juntos, de modo a serem

minimizados os conflitos sociais (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 59).

Assim, nos últimos anos, em nome da melhoria da qualidade e da democratização da gestão da educação, “tem se tornado crescente a atuação de diversos sujeitos e instituições na definição da política, na organização e na gestão das escolas e das redes de ensino públicas” (CARVALHO, 2020, p.132). Essa atuação tem sido favorecida pelo incremento de parcerias com organizações não governamentais e empresas privadas com fins lucrativos.

Outro fator importante que deve ser retratado nesse cenário é o que as Avaliações Externas Nacionais e Internacionais têm sido para a Educação. Santos (2015) e Chaves (2019) fizeram em suas teses e pesquisas uma análise sobre o papel das avaliações externas no Brasil, analisando as provas de mensuração cognitiva (prova Brasil) e socioemocional (SENNA), e sobre empresariamento da educação. Sobre esses trabalhos nos debruçamos para melhor compreender o impacto dos organismos internacionais e das instituições privadas na educação, como no caso específico do Instituto Ayrton Senna. Analisaram, respectivamente, os exemplos dos estados do Rio de Janeiro e Paraná e se tornaram fontes necessárias para a compreensão de toda a proposta de avaliação que circunda as Competências Socioemocionais e que incidem diretamente na disciplina *Projeto de Vida*.

Partimos da compreensão de que as avaliações externas são:

Estruturadas pelo modelo de competências, são formas de resposta às crises enfrentadas pelo capitalismo, que exigiram novas estratégias de organização do mundo produtivo, novos meios de gestão e novas exigências de qualificação sob as bases do toyotismo (SANTOS, 2015, p.15).

O Estado passou a atuar de maneira descentralizada, desresponsabilizando-se da execução e da garantia de direitos sociais básicos, sem deixar de regular e controlar todas as dimensões da vida social, esse modelo estatal denomina-se de “Estado-avaliador”.

Para conduzir essas avaliações, conta-se com a intensa participação de organizações internacionais do sistema ONU (Organização das Nações Unidas), entre elas destaca-se a participação do Banco Mundial, do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização para

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Essas organizações passaram a emitir diversos documentos abordando a avaliação externa, reafirmando a lógica das competências nas dimensões cognitivas e sociais, como a ideia de reformas educacionais e “qualidade mínima”.

No intuito de avaliar a qualidade da educação, os sistemas educacionais têm, até o momento, aferido apenas as competências e habilidades cognitivas, tem se reconhecido, contudo, que aspectos essenciais à formação das nossas crianças e jovens vêm sendo negligenciados nessas avaliações. Muitos especialistas nas áreas da educação, da psicologia e da economia têm defendido que o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais/não-cognitivas, isto é, comportamentos, atitudes e características de personalidade que não estariam diretamente ligadas ao domínio das disciplinas escolares, seria tão ou mais importante para promover o sucesso individual dos estudantes do que as próprias competências e habilidades cognitivas.

Para fomentar o desenvolvimento das avaliações das habilidades socioemocionais, o organismo multilateral que mais tem influenciado as discussões no Brasil é a OCDE, a qual vem se articulando com instituições brasileiras, tais como o Instituto Ayrton Senna (IAS), o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no sentido tanto de legitimar o discurso acerca da relevância das habilidades socioemocionais, como de instituir um novo instrumento de avaliação em larga escala que seria capaz de aferi-las. A OCDE tem incentivado esforços de avaliações de competência socioemocionais, com as proposições do Projeto SENNA.

As competências socioemocionais são medidas por um instrumento criado pelo IAS em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e com a SEEDUC/RJ. Esse instrumento, batizado de *SENNA*³ (sigla em inglês para avaliação nacional de competências socioemocionais ou não cognitivas), é destinado à medição das competências socioemocionais consiste em um conjunto de perguntas sobre as atitudes, os sentimentos ou as percepções dos estudantes em

³ O *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA)* inclui um questionário com até 92 perguntas respondidas pelo estudante sobre si mesmo (seu comportamento em determinadas situações) cujas respostas a cada questão representam um indicador sobre os cinco grandes domínios de personalidade (extroversão, conscienciosidade, abertura a novas experiências, amabilidade e estabilidade emocional) e sobre um sexto aspecto chamado Lócus de Controle (que reflete em que medida o indivíduo atribui situações vividas a atitudes tomadas por ele, ou ao acaso e decisões tomadas por terceiros).

relação a si mesmos e deve ser respondido pelos próprios estudantes (CHAVES, 2019, p.19- grifo do autor).

Esse modelo de avaliação estruturado a partir dos projetos de vida dos estudantes tem ganhado relevância nacional e internacional pois partem do princípio de que para formar o cidadão de maneira integral passaria necessariamente pelas competências socioemocionais.

Organismos internacionais como a OCDE (2011; 2015) e o Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2014) têm destacado a importância das competências socioemocionais como elemento de progresso social, dando destaque a resiliência como elemento *empoderador*, capaz de gerar uma nova sociabilidade, pautada em atitudes positivas diante de circunstâncias adversas (CHAVES, 2019, p.20 - grifo do autor).

Os organismos internacionais juntamente com as instituições privadas participantes desse processo se embasam no Relatório Delors,⁴ que em 1996 definiu os 4 pilares da Educação⁵. Os pilares do “aprender a ser” e no “aprender a conviver juntos” servem de aporte teórico para as chamadas competências do século XXI, onde as competências socioemocionais se coadunam. Outra Teoria que legitima tais competências é a Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz.

Economista e ganhador do prêmio Nobel em 1979, Schultz afirma que “uma classe particular de capital humano, consistente do ‘capital configurado na criança’, pode ser a chave de uma teoria econômica da população” (COSTA, 2009 apud SCHULTZ, 1973, p. 9).

Segundo Costa (2009) os três elementos dessa afirmação: em primeiro lugar, a ideia de capital humano; em segundo, a de sua configuração na criança; em terceiro, por fim, a ideia de que essa configuração pode constituir a chave de uma teoria econômica da população diz que são “questões que estão relacionadas à biopolítica, à governamentalidade neoliberal, bem como às relações entre ambas, além disso, fornecem pistas para pensarmos as condições de possibilidade da educação na

⁴ Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês, estudou Economia na Sorbonne. Foi professor visitante na Universidade Paris-Dauphine (1974-1979) e na Escola Nacional de Administração (França). De 1992 a 1996, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO. Neste período, foi autor do relatório "Educação, um Tesouro a descobrir", em que se exploram os Quatro Pilares da Educação.

⁵ existem 4 pilares da educação. São eles: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser.

contemporaneidade” (COSTA, 2009, p. 172).

Essa teoria vai ganhar corpo na Escola de Chicago que surgiu na década de 1950, versado às ideias de alguns professores que, sob influência do paradigma econômico e sob a liderança de Theodore Schultz nos Estados Unidos e também a um grupo de economistas discípulos de Milton Friedman. “Um dos principais desenvolvimentos teóricos da Escola de Chicago, particularmente pela influência dos trabalhos de Schultz e de Stigler, consiste na teoria do Capital Humano” (COSTA, 2009, p. 174).

Em suma, a estreita interface dessa teoria do Capital Humano com a educação está:

No sentido desta, funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida. Mas, então, sob esse novo espírito do capitalismo, que nova forma de governamentalidade é engendrada? Tendo na economia e no mercado sua chave de decifração, seu princípio de inteligibilidade, trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem (COSTA, 2009, p. 177).

Desse modo, a educação acabaria induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas de modo que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência.

James Heckman⁶, um economista de grande relevância desse contexto, vencedor do prêmio Nobel em 2000 e participante da Escola de Chicago, que, assim como Schultz, também utilizou a Teoria do Capital Humano para desenvolver uma pesquisa com crianças de 3 a 5 anos nos Estados Unidos, vai utilizar essas pesquisas para fundamentar o modelo socioemocional de educação. As crianças submetidas a esse experimento, receberam ao longo de sua escolarização conteúdos de caráter emocional, e foi constatado que 20 anos depois, na fase adulta, essas crianças apresentavam uma diminuição nos fatores de impactos sociais negativos: como diminuição da evasão escolar, menor índice de gravidez na adolescência e aumento dos impactos positivos: se tornaram pessoas mais produtivas para o mercado de

⁶ James J. Heckman é professor de Economia da Universidade de Chicago e professor de Ciências e Sociedade da Universidade de Dublin. É pesquisador da área de Economia da Educação Infantil e possui a Fundação Heckman Equation, que busca disseminar os valores do investimento em Educação Infantil.

trabalho. O autor se refere a esse modelo de educação como algo que o Estado deveria encarar como custo-benefício destaca-se que “em nosso tempo, uma difusão de modelos de currículos socioemocionais que tornam a infância como algo privilegiado para investimento econômico” (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 175).

Segundo Abed (2014):

Podemos situar os primórdios das pesquisas sobre habilidades socioemocionais com o estudo longitudinal do economista James Heckman, da Universidade de Chicago (premiado com o Nobel da Economia em 2000), que comparou dois grupos de sujeitos oriundos de famílias com baixa renda, no estado americano de Michigan. Um deles era composto por sujeitos que participaram, na década de 1960, do programa “Perry Preschool Project”, voltado ao desenvolvimento socioemocional de crianças de 3 a 5 anos. O grupo de controle era formado por crianças com as mesmas características sociodemográficas que não participaram desse programa. Os resultados indicaram diferenças significativas, na vida adulta, em habilidades que foram denominadas, pelos pesquisadores, como “não-cognitivas”: os que haviam participado do projeto “Perry” apresentavam menores taxas de abandono escolar, desemprego, envolvimento em crimes e gravidez na adolescência (ABED, 2014, p. 14-15).

Carvalho e Silva (2017) no artigo em que tratam dos currículos socioemocionais abordam que, na visão de pesquisadores como James Heckman, que defendem a importância de programas de educação da primeira infância, como solução dos diversos problemas de ordem econômica, política e social que afetam os países em desenvolvimento, esses currículos refletem significativamente nos resultados das avaliações externas:

Pesquisas internacionais de longo prazo sobre programas de educação para crianças pobres insistem em evidenciar que intervenções precoces são eficientes, porque aumentam significativamente os resultados em avaliações de larga escala e a probabilidade de que o estudante complete o ciclo educacional básico (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 176).

As contribuições decorrentes do investimento educacional realizado, conforme Heckman, aumentam a renda nacional, a redução dos níveis de pobreza e a menor necessidade de programas sociais compensatórios.

O modelo de avaliação utilizado pelas pesquisas dos economistas e que também é utilizado pelo Instituto Ayrton Senna é inspirado no modelo “Big Five”, um modelo de avaliação padrão definido por pressupostos psicológicos que define 5 grandes domínios “As teorizações centradas nos modelos do Big Five apontam um conjunto de cinco grandes fatores que, enquanto traços de personalidade, podem ser

medidos cientificamente, em especial em seu potencial para as organizações” (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 181).

Os cinco domínios propostos nos “Big 5” são:

Openness (Abertura a experiências) => estar disposto e interessado pelas experiências - curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender;

Conscientiousness (Conscienciosidade) => ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem - perseverança, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade;

Extraversion (Extroversão) => orientar os interesses e energia para o mundo exterior - autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo;

Agreeableness (Amabilidade - Cooperatividade) => atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa - tolerância, simpatia, altruísmo; e

Neuroticism (Estabilidade emocional) => demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais - autocontrole, calma, serenidade.

Abed (2014) ao se referir as 5 grandes áreas do Big Five faz outra analogia dessas categorias, onde as iniciais das palavras centrais formam a palavra “OCEAN” (conforme destacadas em negrito acima), que para ela:

Chama muito a atenção o fato das iniciais em inglês das cinco categorias dos “Big 5” formarem a palavra “ocean”. O oceano é uma metáfora maravilhosa para as habilidades socioemocionais: imensidão, profundidade, mistério, zonas abissais, às vezes uma marola reconfortante e calma, às vezes um maremoto devastador (ABED, 2014, p.16).

A matriz de avaliação de competências socioemocionais utilizadas pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) é descrita no quadro abaixo:

Quadro 2: Matriz de avaliação de competências socioemocionais - Instituto Ayrton Senna (IAS)

Dimensão	Estabelecimento e alcance de objetivos (Conscienciosidade)	Respeito e cuidado pelos outros (Amabilidade)	Sociabilidade e entusiasmo (Extroversão)	Abertura para o novo (Abertura)	Gestão das emoções (Estabilidade emocional)
Competência	Ex.: Responsabilidade	Ex.: Colaboração	Ex.: Comunicação	Ex.: Curiosidade	Ex.: Autocontrole
Atitude	Ex.: O aluno vai preparado para	Ex.: O aluno encontra	Ex.: O aluno participa	Ex.: O aluno demonstra	Ex.: O aluno permanece

	as aulas; permanece comprometido com seus objetivos, mesmo que levem muito tempo para ser alcançados.	soluções em meio a conflitos com os colegas; demonstra respeito pelo sentimento dos outros	ativamente; encara as atividades com entusiasmo.	interesse em aprender; faz perguntas para melhorar a compreensão.	calmo, mesmo quando criticado ou provocado.
--	---	--	--	---	---

Fonte: IAS - caderno: Competências Socioemocionais- Materiais de Discussão, 2014

O presente modelo de avaliação das competências socioemocionais tem sido implantado em vários estados do Brasil. Esses modelos que acima foram descritos são exemplos que ocorreram no Rio de Janeiro e Paraná, observados a partir das pesquisas de Jane Eire dos Santos (2015) e David Chaves (2019). Entretanto, esse processo de aplicabilidade das competências socioemocionais e a atuação do IAS tem ocorrido de maneira semelhante em outros estados como São Paulo, no Espírito Santo, Santa Catarina, Ceará, constatado nas pesquisas sobre o estado de conhecimento do *Projeto de Vida*. E, assim como nesses estados no Mato Grosso do Sul o instituto Ayrton Senna também adentrou com seus princípios e objetivos naquilo que se tornou uma grande feira de negócios que se transformou a educação. Seu “produto”, podemos assim dizer, trata-se de um pacote educacional, recheado de teorias, metodologias e formação continuada para professores sobre as competências socioemocionais.

Avelar (2019) cita as fundações, institutos e empresas cuja relevância são mais atuantes no Brasil: Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, entre outros que enxergam na educação esse potencial lucrativo:

Quanto ao setor privado com fins lucrativos, algumas organizações têm se interessado cada vez mais pela educação por seu potencial de lucro. Os chamados “*edubusiness*”, ou “*edunegócios*”. Têm crescido internacionalmente em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. O Brasil tem se tornado um local especialmente atrativo para esses empreendimentos por conta da sua enorme população em idade escolar (está entre as dez maiores populações em idade escolar no mundo). Com o foco no lucro, questões pedagógicas, éticas e sociais são colocadas em segundo plano por esse tipo de organização cujo trabalho pode atingir a política educacional de diversas formas (AVELAR, 2019, p. 67).

Essas empresas e Institutos que fazem parte do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) que em nome da responsabilidade social empresarial atuam de diferentes formas que envolvem, entre outras ações, a venda que

consultorias e treinamentos que evidenciam um processo de privatização da educação básica:

Venda de formação continuada, consultoria, treinamento, serviços técnicos, produtos, soluções para a melhoria da qualidade e serviços de gestão das escolas e das redes de ensino públicas ou, ainda, a adoção de sistemas privados de ensino por parte das redes públicas. Ou seja, evidenciando a tendência de privatização ou semiprivatização, a educação básica pública não apenas tem sido transformada em um campo para os negócios privados, como também os interesses privados ‘têm influenciado ou definido’ seu ‘conteúdo e forma de gestão’ a partir de uma lógica mercantil (CARVALHO, 2020, p.131).

A respeito da atuação do Instituto Ayrton Senna no estado do Mato Grosso do Sul faremos algumas descrições: como essa instituição vem atuando, como as competências socioemocionais estão inseridas no Currículo do Mato Grosso do Sul, como realizam as avaliações e como todos esses fatores se entrelaçam à disciplina *Projeto de Vida*.

2.1 PERCURSOS DO PROJETO DE VIDA NO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL E DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: ATUAÇÃO DO INSTITUTO AYRTON SENNA

Silva (2020) discorre que o Instituto Ayrton Senna (IAS) é altamente articulado junto ao poder público que funciona como seu parceiro, com o empresariado brasileiro e com órgãos como OCDE, Banco Mundial e UNESCO. Assim, pontua que “a Instituição foi a primeira organização não governamental a receber o título *Cátedra Unesco de Educação e Desenvolvimento* por seu trabalho” (SILVA, 2020, p. 33 - grifos do autor).

No ano de 2012 o IAS foi convidado pela OCDE a entrar para o grupo de organização brasileira na rede global de fundações dedicadas a promover impacto social. Desse modo, vem atuando junto aos governos federais e estaduais para implantação de um novo modelo de currículo, que carrega uma grande ênfase às competências socioemocionais, uma vez que esse mesmo currículo passaria por adequações pela BNCC.

O currículo de referência do Mato Grosso do Sul vem trazendo uma articulação maciça relacionada a essas competências. Um levantamento realizado sobre a

quantidade de vezes que o indexador “socioemocional” foi citado no currículo chama a atenção, citada 246 vezes, enquanto, em comparação com outros documentos norteadores da educação, tanto de âmbito nacional e estadual, é citado no máximo seis vezes.

O quadro abaixo possui a comparação de quantas vezes as palavras Projeto de Vida e Socioemocionais são citadas nesses documentos legais:

Quadro 3: Citações das palavras "Projeto de Vida" e "Socioemocionais" em documentos legais

Documento	Projeto de Vida	Competências Socioemocionais
LDB – até 2019	Nenhuma vez	Nenhuma vez
LDB – Atualizada 2021 (no art. 35-A)	1vez	1vez
DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais)	2 vezes	1vez
PNE (Plano Nacional de Educação)	Nenhuma vez	Nenhuma vez
PEE (Plano Estadual de Educação)	Nenhuma vez	Nenhuma vez
BNCC	17 vezes	2 vezes
Currículo MS	13 vezes	246 vezes
CNE – Resolução nº 02	2 vezes	1vez
CNE – Resolução nº 03	15 vezes	6 vezes
CEE/MS – parecer 351/2018	1 vez	Nenhuma vez
CEE/MS – parecer 004/2021	14 vezes	Nenhuma vez

Fonte: produzido pela autora (2021)

Podemos observar que o Estado do Mato Grosso do Sul tem dedicado muitos esforços em promover as competências socioemocionais, distribuídas em todo o currículo, atrelada a todas as áreas de conhecimento envolvendo várias ações

didáticas nessa direção, a repetição do termo ao longo do documento sugere uma atuação intensa em promover tais competências.

Entretanto, é na disciplina *Projeto de Vida* que as Competências Socioemocionais ganham um caráter exclusivo, usando como base o modelo Big Five o Instituto Ayrton Senna ressignificou esse modelo subdividindo-o em 5 macros competências: Autogestão, Engajamento com os Outros, Amabilidade, Resiliência Emocional e Abertura ao Novo e 17 micros competências: Responsabilidade, Foco, Determinação, Persistência, Organização, Iniciativa Social, Curiosidade para aprender, Imaginação Criativa, Tolerância ao estresse, Tolerância à Frustração, Empatia, Respeito, Assertividade, Confiança, Autoconfiança, Entusiasmo e Interesse artístico. Esse modelo organizado é apresentado aos professores que lecionam no *Projeto de Vida*, como uma espécie de "bússola" que lhes direciona o trabalho.

Figura 1: Modelo das macros e micro competências



Fonte: IAS (2021)

A disciplina *Projeto de Vida* foi inserida na matriz curricular nas escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul através do Diário Oficial nº 9494 de 15 de setembro de 2017 que estabelecia a matriz curricular das escolas de Ensino Médio em tempo integral (conforme anexo A) a ser aplicada no ano de 2018, seguindo o parecer do Conselho Estadual de Educação nº 351/2018 que regulamentou o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Sistema Estadual de Ensino nas etapas da

educação infantil e do ensino fundamental em consonância e adequação à BNCC. Nesse ano, a carga horária seria de uma aula semanal contando com uma média de quarenta horas-aulas ao longo do ano ou 33,33 horas-relógio.

Nas escolas-piloto que receberiam os programas de ampliação de carga horária⁷ o *Projeto de Vida*, a princípio, encontrava-se apenas na etapa do Ensino Médio, no terceiro ano recebia o nome de Pós Médio. Em 2020 a disciplina se estendeu para as matrizes do Ensino Fundamental II por meio da Resolução/SED nº 3.659, de 27 de dezembro de 2019 e do Diário Oficial nº 10.059 de 30 de dezembro (conforme anexo B), onde entra para o currículo das crianças do 1º ao 9º ano, estritamente na cidade de Três Lagoas, onde a rede estadual não oferta o fundamental I, apenas aos estudantes do 6º ao 9º ano. Além da extensão para o Fundamental a carga horária da disciplina dobra, passando a duas aulas semanais ou a uma média de oitenta aulas ao longo do ano.

Em 2021, o Conselho Estadual de Educação por meio do parecer CEE/MS 04/2021 regulamentou o currículo de referência do Mato Grosso do Sul do Ensino Médio, e a disciplina *Projeto de Vida* passou a fazer parte dos Itinerários Formativos dentro do Núcleo Integrador, tanto das escolas-piloto com carga horária ampliada quanto para as de tempo integral com carga horária de duas aulas semanais.

No ano de sua inserção, em 2018, não existia nenhuma ementa ou referencial curricular que orientasse os professores a lecionarem nesse componente. No início do ano de 2019 o processo se repete, os professores trabalharam “às cegas”, ou de certo modo, tiveram a liberdade de criar suas sequências didáticas a partir dos conhecimentos que possuíam junto às gestões de cada unidade escolar.

Somente em meados de 2019 que a Secretaria Estadual de Educação (SED), juntamente com as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's) convocam os professores a realizarem uma formação continuada, chamada de: “Diálogos Socioemocionais”, realizado em parceria com o Instituto Ayrton Senna e o Instituto 3GEN. O curso teve a duração de alguns meses, com encontros presenciais mensais e contou como fechamento a realização do Seminário Internacional, ocorrido na

⁷ De acordo com o Plano de Implementação do novo Ensino Médio na Rede Estadual Escolar de Mato Grosso do Sul (PLI), em 2019 já eram 56 escolas com mais de 1.000 horas anuais. Esse número representa cerca de 18% das escolas de Ensino Médio da Rede, até 2022 a proporção é chegar a 100%. Foi adicionada a aula do sexto tempo, ou seja, foi inserido uma aula semanal no calendário, passando de 5 para 6 aulas ao dia.

capital do estado, Campo Grande. O evento contou com a participação de Ricardo Primi⁸, Filip de Fruyt⁹ e Oliver John¹⁰, este evento, possuía uma grande estrutura, com professores de todo o estado, com a presença da então secretária de Educação Maria Cecília e o diretor de desenvolvimento global do Instituto Ayrton Senna, Emilio Munaro, para a compreensão dos palestrantes estrangeiros houve tradução simultânea¹¹.

⁸ Psicólogo pela PUC-Campinas, Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo com parte desenvolvida na Yale University (EUA). Coordenador do Laboratório de Avaliação Psicológica e Educacional (LabAPE). As pesquisas que coordena buscam financiamento do CNPq (produtividade em pesquisa), FAPESP, CAPES e Instituto Ayrton Senna (IAS). É professor associado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade São Francisco (Mestrado e Doutorado em Avaliação Psicológica). É membro do conselho consultivo científico do eduLab21 no Instituto Ayrton Senna. Em 2009 foi professor visitante na University of Toledo (Ohio, EUA) com bolsa Fulbright / CAPES. Foi pesquisador visitante em 2020 no Instituto de Pesquisa em Personalidade e Psicologia Social da Universidade da Califórnia Berkeley com bolsa da CAPES e pesquisador visitante no Centro Lemann no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Stanford. A partir de 2017 passou a fazer parte da Comissão Assessora de Estatística e Psicometria da DAEB e grupo de especialistas em questionários para o PISA 2021 coordenado pelo Educational Testing Service (ETS). Leciona disciplinas de Avaliação Psicológica, Estatística, Psicometria, Teoria de Resposta ao Item e Modelagem com Equações Estruturais e capacitação de trabalhos de pesquisa em Avaliação da Inteligência e Avaliação da Personalidade. Tem mais de 192 trabalhos publicados entre artigos, capítulos e livros e formou mais de 37 alunos (entre mestres, doutores e pós-doutores).

⁹ Professor titular sênior de Psicologia Diferencial e Avaliação da Personalidade na Universidade de Ghent, na Bélgica. Ele é especializado em avaliar e construir modelos psicométricos sobre como os indivíduos diferem uns dos outros e como isso afeta seu funcionamento na vida diária e no trabalho. Atualmente é titular da cadeira do Instituto Ayrton Senna da Universidade de Ghent. Ele é o ex-presidente da Associação Europeia de Psicologia da Personalidade (EAPP) e atuou no conselho editorial de uma ampla série de periódicos acadêmicos de primeira linha. Ele é membro da Society of Industrial and Organizational Psychology (SIOP). De Fruyt é (co-) autor de mais de 200 artigos de pesquisa e capítulos em uma ampla gama de periódicos acadêmicos importantes, e seu trabalho é frequentemente citado com mais de 20.000 citações no Google Scholar.

¹⁰ Oliver P. John, PhD, é Professor de Psicologia e pesquisador no Instituto de Personalidade e Pesquisa Social da Universidade da Califórnia, Berkeley. O Dr. John atuou como editor sênior do Handbook of Personality: Theory and Research (4ª ed.) e como Editor Associado do Personality and Social Psychology Bulletin. Ele ganhou prêmios de carreira da Society for Personality and Social Psychology, incluindo o Theoretical Innovation Prize, o Diener Award por Outstanding Mid-Career Contributions e, mais recentemente, o Jack Block Award for Senior Career Contributions to Personality Psychology. Outros prêmios incluem o Prêmio Distinto para Contribuições em Início de Carreira da Sociedade de Psicologia Experimental Multivariada e um Prêmio de Ensino Distinto da UC Berkeley. Em mais de 150 publicações amplamente citadas em sua pesquisa (índice H > 90), o Dr. John e seus alunos examinam a estrutura e o desenvolvimento da personalidade, a expressão e regulação da emoção, processos de autopercepção, métodos de pesquisa e habilidades socioemocionais no contexto da escola pública. Ele é o autor do Big Five Inventory (BFI) e do Emotion Regulation Questionnaire (ERQ); ambos foram traduzidos para mais de 20 outros idiomas. Ele contribuiu para a aplicação da pesquisa psicológica à política econômica educacional, apresentando trabalhos em painéis de especialistas para a Organização para Colaboração e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em Paris, França, como Consultor Científico do Banco Mundial em Washington, DC, e como membro do Conselho Consultivo Científico da eduLab21 no Instituto Ayrton Senna em São Paulo, Brasil.

¹¹ A notícia e fotos do evento podem ser conferidas em: <https://www.sed.ms.gov.br/seminario-internacional-sobre-competencias-socioemocionais-e-realizado-em-ms/>

2.2 “DIÁLOGOS SOCIOEMOCIONAIS”: CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O conteúdo referente à conceitos, metodologias e avaliação repassados nesse curso foram de total exclusividade do Instituto Ayrton Senna (IAS), que trouxe consigo todo embasamento teórico-metodológico referente às Competências Socioemocionais. Dentre os pontos principais repassados pelo curso dos Diálogos Socioemocionais estavam:

- Educação Integral;
- Competências Socioemocionais - modelo das macros e micro competências;
- Uso das Metodologias Ativas;
- Presença Pedagógica;
- Avaliação de Rubricas.

O modelo de formação continuada ofertada pelo IAS atende a todas as demandas até aqui explanadas do modelo educacional do atual contexto brasileiro de uma maneira bem articulada.

Explicaremos em linhas gerais esse modelo de formação e dessa espécie de “modelo curricular” proposto pelo IAS. No que tange à Educação Integral, o modelo seguido se atrela às legislações maiores como a Constituição de 1988 e à LDB de 1996, entrelaçando-se à Lei 13.415 da BNCC, quando defendem uma educação voltada ao “desenvolvimento pleno” dos estudantes, conforme já constatado nas seções anteriores.

No que diz respeito ao modelo das Competências Socioemocionais, é utilizado o modelo baseado no Big Five de uma maneira ressignificada no modelo das macros e micro competências. Quando trata da utilização das metodologias ativas, remete ao modelo defendido por John Dewey do escolanovismo que também se transmutou no modelo da pedagogia das competências utilizada na BNCC.

Quanto ao item da formação que trata da “presença pedagógica”, refere-se a ações que podem ser construídas cotidianamente nas mais variadas situações escolares, sobretudo durante os momentos de aula. O termo foi cunhado pelo educador brasileiro Antônio Carlos Gomes da Costa (1999) que, em sua trajetória profissional, refletiu sobre como os docentes podem se fazer presentes na vida dos estudantes, instituindo um clima e um modo de relação que favoreçam a aprendizagem.

A presença pedagógica trata justamente da qualidade das interações e da mediação do professor. Ela envolve entre outros pontos: O exercício do acolhimento e da abertura para construir uma relação de confiança com os estudantes; A mediação do professor nas situações de conflitos relacionais, buscando envolver os jovens na reflexão sobre os diferentes aspectos e na resolução do problema, ao invés de agir como o único resolvidor e o compromisso do professor com relação à aprendizagem dos alunos, traduzido na confiança no potencial de cada um, nas expectativas elevadas sobre suas capacidades de aprender e na persistência e investimento em ensinar:

Trata-se de uma atitude básica diante do educando marcada pela busca deliberada e permanente da abertura, da reciprocidade e do compromisso no relacionamento com ele. Na **pedagogia da presença**, cumpre ao educador dedicar tempo, presença, e exemplo ao seu educando, visando exercer sobre ele uma influência construtiva, significativa e marcante (COSTA, 2006, p. 44 – grifo nosso).

E quanto ao modelo de avaliações por Rubricas, esse, vem atrelado no sentido de atender ao modelo das avaliações externas proposto pelo modelo SENNA.

Podemos definir as rubricas como “esquemas explícitos para classificar produtos ou comportamentos, em categorias que variam ao longo de um contínuo. Podem ser usadas para classificar qualquer produto ou comportamento” (BIAGIOTTI, 2005 Apud SOARES, 2005, p. 2).

Segundo Biagiotti (2005, p. 4) as rubricas podem assumir duas dimensões: a holística e a analítica:

Por dimensão holística entendamos aquela que pontua o produto final de uma forma integral, ou seja, vendo como um todo. Nesse caso, o desempenho será descrito por meio de diversos atributos [...] porém em alguns casos, pode ser preferível analisar cada uma dessas dimensões separadamente. Assim, adotamos a dimensão analítica, de modo a descrever especificamente cada item por seus níveis de desempenho.

A avaliação de Rubrica tem por finalidade ser uma ferramenta autoavaliativa de caráter formativo, que podem gerar dados estatísticos dos resultados obtidos antes e após aplicação de projetos que trabalhe as Competências Socioemocionais, os resultados dessas avaliações geram possíveis perfis de estudantes, turmas, escolas e redes de ensino para diagnóstico e direcionamento do trabalho do professor de *Projeto de Vida*.

A Instituição Ayrton Senna, em parceria com o Estado do Mato Grosso do Sul, tem sido a responsável por fazer as devolutivas das avaliações de rubricas por meio de gráficos. Os conteúdos desses resultados, entretanto, são poucos divulgados à comunidade, ficando quase que restrita ao banco de dados desta instituição.

Exemplificaremos conforme o modelo abaixo como são desenvolvidas as avaliações por Rubricas no Mato Grosso do Sul, especificamente na cidade de Três Lagoas entre os anos de 2019 e 2020.

Figura 2: Desenvolvimento das avaliações por rubricas no Mato Grosso do Sul

Programa de desenvolvimento de competências socioemocionais Modelo 1 - Gabarito 2/10		Instituto Ayrton Senna					
Respeito							
Ⓐ Degrau 1	ⓑ Degrau 1-2	ⓒ Degrau 2	ⓓ Degrau 2-3	ⓔ Degrau 3	ⓕ Degrau 3-4	ⓖ Degrau 4	
Me envolvo facilmente em discussões e posso acabar desafiando ou ofendendo os outros.	Entre os degraus 1 e 2	Tento evitar discussões e ofender os outros, mas algumas vezes é difícil me segurar para não xingá-los.	Entre os degraus 2 e 3	Geralmente, consigo respeitar os outros e tratá-los como eu gostaria de ser tratado(a). Evito entrar em discussões ou ofender os outros.	Entre os degraus 3 e 4	Respeito os outros e trato bem as pessoas. Sou educado (a) e respeitoso (a), mesmo quando sou desafiado (a) ou quando os outros se comportam mal.	
Aplicação ①				Aplicação ②			
Data da Aplicação: ____/____/____				Data da Aplicação: ____/____/____			
AUTO AVALIAÇÃO	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ Ⓕ Ⓖ	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ Ⓕ Ⓖ	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ Ⓕ Ⓖ	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ Ⓕ Ⓖ	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ Ⓕ Ⓖ	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ Ⓕ Ⓖ	
	1 1-2 2 2-3 3 3-4 4	1 1-2 2 2-3 3 3-4 4	1 1-2 2 2-3 3 3-4 4	1 1-2 2 2-3 3 3-4 4	1 1-2 2 2-3 3 3-4 4	1 1-2 2 2-3 3 3-4 4	
OBJETIVO	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ Ⓕ Ⓖ	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ Ⓕ Ⓖ	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ Ⓕ Ⓖ	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ Ⓕ Ⓖ	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ Ⓕ Ⓖ	Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ Ⓔ Ⓕ Ⓖ	
	1 1-2 2 2-3 3 3-4 4	1 1-2 2 2-3 3 3-4 4	1 1-2 2 2-3 3 3-4 4	1 1-2 2 2-3 3 3-4 4	1 1-2 2 2-3 3 3-4 4	1 1-2 2 2-3 3 3-4 4	
Por que você se avaliou neste grau? Explique melhor e dê exemplos.				Por que você se avaliou neste grau? Explique melhor e dê exemplos.			

Fonte: fornecido pela instituição de ensino Edwards Corrêa e Souza da rede estadual de Três Lagoas, 2021.

Conforme podemos observar no modelo fornecido pela instituição de ensino da rede estadual, o modelo de Rubricas se propõe a realizar com os estudantes uma autoavaliação dentro das 17 microcompetências socioemocionais, utilizamos na imagem apenas como amostragem a competência do RESPEITO. Nesse instrumento avaliativo, existe a dimensão dessa competência em 4 degraus, onde o estudante se identifica em alguns desses degraus ou entre os degraus intermediários.

O modelo propõe que o estudante se autoavaliar e em seguida trace os objetivos sobre em que degrau pretende chegar e fornece um espaço para o mesmo fazer uma breve descrição do motivo de se autoavaliar desse modo. Essa ferramenta permite que posteriormente se faça a aplicação em um segundo momento para comparar seu próprio desempenho entre a aplicação 1 e a aplicação 2.

Esse modelo de avaliação foi aplicado de maneira física no ano de 2019 pelos professores que receberam o curso dos “Diálogos Socioemocionais”. Os resultados¹² dessas avaliações de Rubricas são tabulados em gráficos pela Instituição Ayrton Senna, responsável pela guarda desses dados¹³ e devolvidos às instituições de ensino em forma de gráficos, conforme o modelo fornecido pela mesma escola abaixo:

Figura 3: Diálogos emocionais



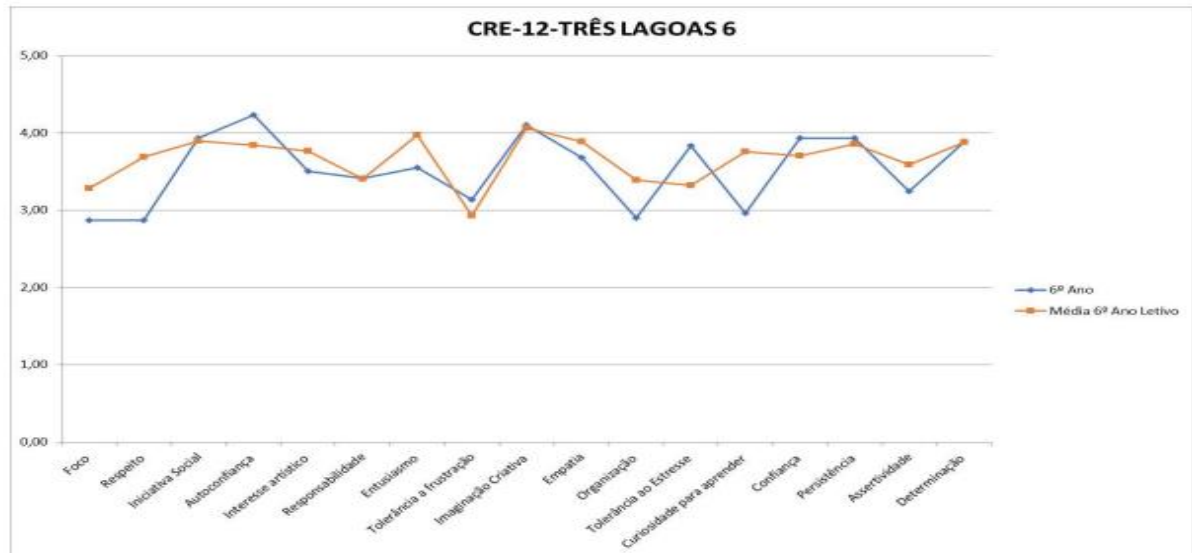
Fonte: fornecido pela instituição de ensino Edwards Corrêa e Souza da rede estadual de Três Lagoas, 2021.

¹² Conforme Comunicado Interno (CI) 288 de 19 de novembro de 2019, informava sobre o resultado da 1ª aplicação das Avaliações de Rubricas. (conforme Anexo C).

¹³ Conforme o Comunicado Interno (CI) 3086 de 02 de dezembro de 2019 seria realizada a segunda aplicação das avaliações simultaneamente em todas as escolas da rede estadual no dia 06 de dezembro de 2019 e o recolhimento destas ao Programa Diálogos Socioemocionais, que seriam enviadas por meio da Empresa de transportes Cruzeiro do Sul. (conforme Anexo D).

Figura 4: Comparativo da média

Comparativo da média dos escores das 17 CSEs por série letiva da CRE, com as médias por série letiva da rede (6º Ano EF):



Fonte: fornecido pela instituição de ensino Edwards Corrêa e Souza da rede estadual de Três Lagoas, 2021.

O gráfico acima é um exemplo do resultado das avaliações de rubricas aplicadas na turma do 6º ano do ensino fundamental II da escola da rede estadual de Três Lagoas, os dados demonstram que os estudantes da instituição de ensino Edwards Corrêa e Souza possuem em comparação com estudantes de outras redes Competências Socioemocionais mais altas ou mais baixas, constata-se que as competências da: “organização” e da “curiosidade para aprender” são em níveis menores que a média, enquanto que a “autoconfiança” possui níveis maiores.

Nosso foco nesse estudo, entretanto, não será de fazer análises quantitativas desses gráficos, apenas demonstrar como o controle da subjetividade relacionada às Competências Socioemocionais são traduzidas pela instituição Ayrton Senna, fato que coaduna com a captação dos dados quantificáveis que servem de base para as avaliações externa. Esses mapeamentos¹⁴ servem também como fonte necessária

¹⁴Como é o caso catalogado da rede do estado de São Paulo, nesse estudo feito em 2021 pós pandemia. Encontra-se aqui: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/sao-paulo-e-instituto-ayrton-senna-lancam-mapeamento-inedito-sobre-competencias-socioemocionais-nas-escolas.html>

para produção de material didático ou venda de treinamento para professores para sanar em específico de cada rede as competências que se julgam ineficientes.

No ano de 2020, devido as condições pandêmicas da Covid-19 tanto o curso dos Diálogos Sociocioemocionais quanto as avaliações de Rubricas foram realizados de maneira remota, por meio de encontros semanais pela plataforma do Google Meet, ministrada pelos professores perpetuadores das Coordenadorias Regionais (CRE).

As avaliações de rubricas nesse período foram aplicadas em toda rede estadual de ensino no dia 11 de novembro por meio de um formulário específico criado pelo instituto, com data prévia para abertura e encerramento de aplicação, aos professores da disciplina *Projeto de Vida* ficava a responsabilidade de incentivar os estudantes a preencher esse formulário. conforme o folder abaixo:

Figura 5: Divulgação do formulário



Fonte: CRE1

No ano de 2021, o curso dos Diálogos Sociocioemocionais foi ofertado por meio de uma plataforma digital, AVA, onde os professores lotados na disciplina *Projeto de Vida* deveriam fazer o login, realizar as leituras, participar dos fóruns e anexar algumas tarefas.

Figura 6: Plataforma digital AVA



Fonte: AVA SABER¹⁵

Em todas as etapas dessas formações oferecidas foi emitido certificados com a carga horária de 60 horas (conforme Anexo E) e de 8 horas para os que participaram do Seminário Internacional (conforme anexo F). Outros momentos que proporcionavam a formação dos professores foi através das “WebSed¹⁶”, um canal criado exclusivamente pela Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul (SED) para divulgação práticas e resultados obtidos nas aulas de *Projeto de Vida*, contendo depoimento de professores e estudantes, além de reforçar os preceitos teórico-metodológico que a disciplina propõe promover. Segundo levantamento feito por Martins (2021):

Observa-se que a Secretaria de Estado de Educação de MS, durante os anos letivos de 2020 e 2021, tem realizado capacitações por meio de *lives* e/ou reuniões *online* com coordenadores pedagógicos e professores com ênfase nas competências socioemocionais, nos temas contemporâneos presentes no CRMSEF e nas áreas específicas do conhecimento (MARTINS, 2021, p. 110, grifos da autora).

A referida pesquisadora fez um levantamento dos dados da formação continuada ofertada nos anos de 2020 e 2021:

Quadro 4: Formações Continuidas oferecidas pela SED/MS “Competências socioemocionais”

¹⁵ O acesso e as informações do portal AVA Saber Sed.MS dos Diálogos Socioemocionais – Turma Aprofundamento foram realizado pelo portal no ano de 2021. Após a conclusão do curso as informações foram retiradas da plataforma, atualmente só é possível acessar o certificado.

¹⁶ Nome dado aos eventos *online* e *lives* realizadas pela COORDENADORIA DE POLÍTICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (COPEF) e coordenadores do Projeto de Vida: Eleida da Silva Arce Adamiski, Marcos Vinicius Campelo Júnior, Jessé Fragoso da Cruz, Lucilene Ledesma da Silva e Areco Maria Claudia Cordova Soares. (Certificado conforme Anexo G).

Título	Carga Horária	Conteúdo Programático	Parceria
Formação Continuada: "Diálogos Socioemocionais" - 2020	60h	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo organizativo das cinco macrocompetências, abertura ao novo, autogestão, engajamento com os outros, amabilidade e resiliência emocional, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna; - Metodologias ativas; - Integração das competências socioemocionais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); - Mapas de atividades e planejamento de ações em sala de aula; - Avaliação e feedback formativos. 	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) e o Instituto Ayrton Senna.
Formação Continuada Diálogos Socioemocionais 2021 - Turma Aprofundamento	60h	<ul style="list-style-type: none"> - Resgate de Educação Integra e CSE/Resiliência Emocional - Avaliação formativa e feedback formativo/Amabilidade - Análise de relatórios/ Engajamento com os outros - Estratégias metodológicas de acordo com os cenários escolares/Abertura ao Novo - Planejamento e Práticas/Autogestão 	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) e o Instituto Ayrton Senna.

Fonte: Martins, 2021.

No ano de 2021, a Secretaria Estadual de Educação emitiu cartilhas contendo os objetivos e as metodologias que deveriam ser aplicadas nas aulas de Projeto de Vida para acesso livre a um drive com esse material para auxiliar os professores de acordo com cada etapa de ensino.

Figura 7: Cartilhas com os objetivos e as metodologias do Projeto de Vida



Fonte: Instituição de Ensino Fernando Correa.

(https://drive.google.com/drive/folders/17NV1wMCZo3k5bzq_rm1SZSUhOC10_tOr)

Salientamos que a narrativa desses momentos de formação continuada através do curso: “Diálogos Socioemocionais” oferecida através do Instituto Ayrton Senna se torna importante para a compreensão do movimento deste objeto de estudo do *Projeto de Vida*, conhecer sua trajetória histórica parte da compreensão de sua totalidade. Para tais fins, também pretendemos abordar, em dados por amostragem o corpus da pesquisa, ou seja, a percepção dos professores da rede estadual de Três Lagoas que lecionam a disciplina Projeto de Vida no ensino fundamental II, realizados através de um questionário estruturado pelo *Google Forms*.

Destarte, chegamos à explicação da problemática inicialmente colocada, onde se percebe que, para atender à demanda da privatização da educação, cria-se caminhos, novos objetivos e novos currículos educacionais. Estes, vêm articulados a todo aparato estatal, que o legaliza e impõem de uma maneira muito organizada, “a BNCC prescreve com tantas minúcias as competências e habilidades que lhes garantem apenas condições de sobreviver, a redução dos conteúdos escolares e as práticas comportamentais e emocionais evidenciam a alteração da função da educação” (CATINI, 2019, p 30-31).

Usando as palavras de Catini (2019) concordamos com a autora quando afirma que “nunca fomos tão educados e ao mesmo tempo tão privados do conhecimento”, o processo educacional na contemporaneidade discursa sobre uma educação plena e ao mesmo tempo tão esvaziada pelas forças do capital:

Nunca fomos tão educados e, no entanto, nunca fomos tão privados de formação. E o que poderia parecer uma contradição absurda é, na verdade, apenas um resultado da captura da forma e da função da educação pelo progresso do capital. A reificação dos objetivos da educação – que já se impunha nos tempos de ampliação dos direitos sociais – foi incrementada por novas tecnologias de gestão da educação, instaladas paulatinamente num contexto de crise econômica (CATINI, 2019, p. 27).

Nesse sentido entendemos que o componente curricular *Projeto de Vida* se enquadra no perfil neoliberal da gestão das políticas educacionais atuais, uma vez que permite em seu interior o processo de privatização da educação ao fornecer espaços para atuação de Instituições de caráter privado como o caso do Instituto Ayrton Senna, ao mesmo tempo promove um “esvaziamento” do saber sistematizado em detrimento de novos saberes como os socioemocionais.

Cabe lembrar que o sentido atribuído à privatização na atualidade não se restringe à cessão de ativos públicos a proprietários privados, mas também se refere à tendência de o Estado deixar de fornecer um serviço, completa ou parcialmente; de introduzir a concorrência na estrutura e nos mecanismos administrativos de produção dos serviços; de submeter bens e serviços às regras do mercado; de incitar o recurso a fundos privados; de encorajar a concorrência entre o setor privado e o público ou no interior do setor público; de promover sociedades de economia mista, parcerias, etc. (CARVALHO, 2020, p. 139).

Ao criar um modelo de referência e vender formações/treinamento aos professores de *Projeto de Vida* o Instituto Ayrton Senna escancara seus fins – a venda de pacotes educacionais e o lucro. Além disso, demonstra seu caráter ideológico ao propor que os estudantes em seus projetos de vida possuam competências como “amabilidade” e “autogestão” sejam educados pela classe empresarial ao futuro trabalhador, proporcionando uma condição de passividade, aceitação e de não questionamentos por tornar um princípio emocional ao projeto de dominação e manutenção de privilégios “com isso, os projetos de vida tendem a se tornar força motriz do currículo com base numa relação que há tempos se instalou, em contrapartida, com o apagamento do trabalho docente e do ensino” (CATINI, 2020, p. 58).

3. PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE TRÊS LAGOAS NA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL II.

Neste item serão expostos os resultados e as análises do formulário estruturado desenvolvido na investigação com os professores que lecionam a disciplina Projeto de Vida na etapa do ensino fundamental II da rede estadual de ensino no município de Três Lagoas no ano de 2022, com o objetivo de entender como esses docentes compreendem a relação entre a disciplina com as Competências Socioemocionais e a Educação Integral, além de realizar um levantamento de quando e como realizaram, ou não, a formação continuada, de como preparam suas aulas, suas possíveis facilidades e/ou dificuldades, bem como de compreender a suas percepções no que tange aos objetivos formativos dos estudantes nesse componente. Ao longo das problemáticas levantadas nas questões será realizado o diálogo com autores na medida em que a teoria se relaciona com a prática.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para a utilização da ferramenta questionário, nos embasamos em Ligia Gomes Elliot (2012) que defende esse instrumento de pesquisa como sendo de:

Ampla utilização em pesquisa social e, a seguir em outras áreas de investigação como também na de avaliação, os questionários possuem características de elaboração e de aplicação que representam vantagens para o uso do instrumento. As perguntas, tecnicamente elaboradas, favorecem a obtenção de respostas mais precisas. Os respondentes encontram maior liberdade e segurança na apresentação de suas respostas porque, em geral, são informados que tem o anonimato reservado (ELLIOT, 2012, p. 26).

Elliot (2012. p. 27) se apoiando em Oppenheim (1966) alega que o instrumento do questionário é “essencialmente um instrumento científico para mensuração e para a coleta de tipos particulares de dados”. Questionários podem ser definidos como uma técnica de investigação que inclui um número mais ou menos elevado de questões que, apresentadas às pessoas, objetivam, dentre outros aspectos, o conhecimento de fatos, comportamentos, opiniões, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, expectativas, motivações, preferências e situações vivenciadas.

Segundo a autora, o propósito do questionário – isto é, sua finalidade ou o fim que tem em vista – precisa estar alinhado ao(s) problema e ao(s) objetivo(s) da pesquisa ou avaliação, às suas hipóteses ou questões avaliativas, à população-alvo, aos métodos selecionados para análise de dados. Os questionários são elaborados, em linhas gerais para:

conhecer um grupo, analisar uma política pública, o que ela significa para os envolvidos, quais seus impactos pela percepção/opinião dos respondentes e levantar o que um grupo de pessoas de um determinado grupo pensa, conhece ou julga sobre alguma coisa, de modo que se tenha representatividade para o grupo como um todo (ELLIOT, 2012, p. 28).

O que antecede na elaboração das questões é uma revisão bibliográfica, como forma de conhecer aquilo que se pretende investigar. As questões podem ser fechadas (dicotômicas ou de múltipla escolha) ou abertas. Ambas possuem vantagens e desvantagens, como por exemplo, as questões fechadas podem ser rápidas e objetivas de serem analisadas, podem gerar dados estatísticos, já as abertas possuem uma dificuldade maior de processamento por estar sujeita a parcialidade do

respondente, entretanto, oferecem maior riqueza de análises e podem ter opiniões não esperadas. No nosso caso, realizamos a revisão bibliográfica como primeiro passo e no questionário optamos por utilizar a maioria das questões fechadas e apenas uma questão aberta, de modo que abrangesse todas as vantagens dessa ferramenta.

O processo de coleta dos dados se deu por meio de alguns passos, a princípio foi realizada a elaboração e envios das autorizações do Comitê de Ética, por meio da Plataforma Brasil (conforme anexo I), cujo Parecer favorável: 5.305.876 aprovado dia 22 de março de 2022; do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Conforme Apêndice II) aprovado pelo Colegiado e da autorização da Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul para a realização da pesquisa (Apêndice III). Observando que a autorização feita pela SED/MS foi também intermediada pela Coordenadoria Regional (CRE12) por meio da coordenadora regional Marizeth Baze Kill que nos atendeu com prestatividade.

Após obter a documentação, foram realizadas visitas nas escolas selecionadas para a pesquisa, entre os meses de maio a outubro de 2022. A recepção sempre foi realizada por meio dos coordenadores pedagógicos das respectivas escolas, que nos atenderam com muita educação e solicitude. Não foi necessário realizar nenhum encontro individual com os professores de Projeto de Vida, haja vista que, não houve queixas de dúvidas ou dificuldades quanto ao preenchimento do formulário, mesmo enfatizando que se fosse necessário não haveria nenhum impedimento por parte da pesquisadora em atendê-los em seus respectivos horários disponíveis.

Para alcançar os objetivos estabelecidos nessa pesquisa, foram catalogadas, por amostragem, 17 respostas de três instituições de ensino, localizadas em regiões opostas do município de Três Lagoas. Ao longo do texto serão identificados com a letra D (de docente) e pela numeração de acordo com resposta enviada ao formulário como D1, D2, D3 até o D17, resguardando assim, o direito do anonimato. Para dinamizar a leitura separamos o resultado das respostas por subtítulos, para que no decorrer da leitura não haja confusões nas trocas de assunto.

Dos participantes respondentes, 100% possuem curso de licenciatura, cuja área com maior número de professores que lecionam são das Ciências Humanas e Linguagens, sendo 6 de História, seguida de 3 de língua portuguesa, 2 de Educação Física e 2 Pedagogas, nas demais áreas de conhecimento possuem apenas um professor.

A média de experiência profissional dos professores é bem distribuída, no qual 4 docentes possuem mais de 15 anos de profissão, 4 docentes com mais de 10 anos, 5 docentes com menos de 10 anos e 4 docentes com menos de 2 anos de profissão.

Dos 17 professores que responderam o questionário 8 começaram a lecionar na disciplina Projeto de Vida apenas no ano de 2022, 4 destes lecionaram também em 2021 e 2022 e 5 lecionam desde 2020.

Observou-se que 95% dos respondentes escolheram lecionar na disciplina Projeto de Vida para complementar sua lotação de carga horária ou por falta de opção, ou seja, por falta de vaga para lecionar na disciplina do qual é licenciado, somente o docente D2 respondeu que optou pela disciplina porque gosta de lecionar na mesma.

Práxis Pedagógica

Em relação à formação acadêmica 66,7% possuem especialização com predominância no *Latu Senso* que concluíram entre 3 anos e 9 anos após a sua formação, somente os dois docentes mais antigos D8 e D1 fizeram uma pós-graduação 16 anos depois da sua formação.

Esse dado sobre o prosseguimento dos estudos dos docentes em especializações é relevante, pois destaca o processo da práxis pedagógica, ou seja, o processo que surge da relação entre a prática e a teoria gerando uma maior reflexão nos docentes, cujo objetivo é o aperfeiçoamento da sua prática e a construção de sua identidade profissional. No caso destes respondentes se mostra em avanço no sentido de que esses professores buscam aprimoramento pessoal através da formação continuada em especializações.

De acordo com a perspectiva Histórico-Crítica, Caldeira e Zaidan (2013, p. 20) alegam que a teoria por si só não constitui a práxis, uma vez que “a atividade teórica não apresenta os traços que caracterizam a práxis, não é uma forma de práxis. Ainda que a prática teórica transforme concepções, conceitos, representações, em nenhum desses casos transforma a realidade”. Esta concepção entende que a prática social se constrói no cotidiano da ação docente, assim, a atividade do professor é práxis quando é feita tendo em vista o alcance de determinados resultados, entretanto, esses resultados precedem uma antecipação de natureza teórica, sendo:

as necessidades práticas, que emergem do cotidiano da sala de aula e de outros espaços escolares, demandam uma teoria. Portanto, na prática estão presentes a ideia e a ação, que buscam transformar a realidade, ou seja, há uma unidade entre teoria e prática, entre concepção e ação. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 21).

Dessa maneira, a ação reflexiva existe a partir da prática, com o apoio da teoria, num movimento contínuo de construção de novos saberes que visam a transformação da realidade, conforme explicita as autoras, é possível afirmar que a atividade docente traz nela mesma a unidade teoria-prática e pode contribuir para a construção de um novo conhecimento, “pois a ação docente é uma prática que visa transformação de uma realidade” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 23).

Desse modo, podemos entender que se a práxis decorre da ação porém, embasada numa teoria, com a busca do aperfeiçoamento pessoal em concluir cursos de especialização, não se limitando apenas a formação inicial, esses docentes possuem em si uma práxis necessária de reflexão de suas práticas docentes e para a construção de novos saberes ao longo de suas carreiras, não necessariamente afirmamos que essa práxis esteja ligada aos objetivos da disciplina Projeto de Vida, resta-nos aperfeiçoar as buscas para entender se essa práxis está ligada aos objetivos propostos nesse componente.

A partir das respostas no questionário analisamos os dados deste levantamento dentro dos seguintes passos: pré-análise, definição do corpus e leitura flutuante, ao realizar o levantamento de cada resposta, organizamos e identificamos por perguntas e individualmente docente por docente, após essas etapas enumeramos e organizamos as respostas em 3 categorias de análises para facilitar a compreensão: A relação entre os conceitos da Educação Integral, das Competências Socioemocionais e a influência do Instituto Ayrton Senna; Dificuldades e/ou facilidades nas aulas de Projeto de Vida e dados da Formação Continuada e Perspectivas formativa dos estudantes dentro do componente Projeto de Vida. As inferências realizadas serão detalhadas a seguir.

3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM AÇÃO

Nesta seção, nos empenhamos em compreender qual a percepção dos participantes da pesquisa, sobre a relação que existe entre a disciplina Projeto de Vida com as concepções de Educação Integral e com as competências Socioemocionais.

Conforme já explicitamos anteriormente, existe uma relação que une o conceito de “pleno desenvolvimento”, citado nas leis fundamentais, ao conceito de uma

Educação Integral, cujas proposições aborda uma educação que visa atender todos os âmbitos da vida do estudante como o cognitivo, físico, social e emocional, e, no sentido de atender aos aspectos afetivos as Competências Socioemocionais fariam essa abordagem. Portanto, as perguntas baseavam-se numa escala de Likert de 5 pontos, onde os professores deveriam marcar em uma das questões a ligação/intersecção que ele estabelecia entre a disciplina Projeto de Vida com as Competências Socioemocionais e outra questão sobre a ligação/intersecção que ele estabelecia entre a disciplina Projeto de Vida com a Educação Integral, onde 5 seria muita ligação e 1 pouca ligação.

O resultado constatou que os professores relacionam ambos os conceitos à disciplina Projeto de Vida, pois nenhum marcou as opções 1 e 2, ou seja, de certo modo, compreendem que esses fatores estão associados. Entretanto, estabelecem mais relação com as Competências Socioemocionais por indicarem em maior quantidade na escala níveis de maior relevância, como podemos constatar no quadro abaixo:

Quadro 5: Resultados comparativos

Escala de Likert	Competências Socioemocionais	Educação Integral
3	D1 e D11	D10 e D11
4	D3, D5, D6 e D13	D1, D2, D3, D5, D6, D13, D16 e D17
5	D2, D4, D7, D8, D9, D10, D12, D14, D15, D16 e D17	D4, D7, D8, D9, D12, D14, D15

Fonte: produzida pela autora, 2022.

Uma possível explicação para o motivo em que os professores associam o Projeto de Vida mais às Competências Socioemocionais do que à Educação Integral se dá ao fato de que a formação continuada que recebem está associada ao Instituto Ayrton Senna (IAS) que propõe o modelo das 5 macro e 17 micro competências, modelo inspirado no Big Five (conforme já explanado anteriormente em CARVALHO; SILVA, 2017). A formação ofertada pelo Instituto também abrange o conceito da Educação Integral, porém, propõe que esse modelo das macro e micro competências sirva de base para metodologias de ensino nas aulas de Projeto de Vida, sendo então utilizadas num sentido mais prático na sala de aula, isso faz com que o professor tenha mais acesso a esses conceitos por aplicarem diretamente em seus planejamentos de aula. O comentário do D9 sobre a pergunta “O que você entende/acredita a respeito do currículo das macro e micro competências socioemocionais?” nos dá esse indício

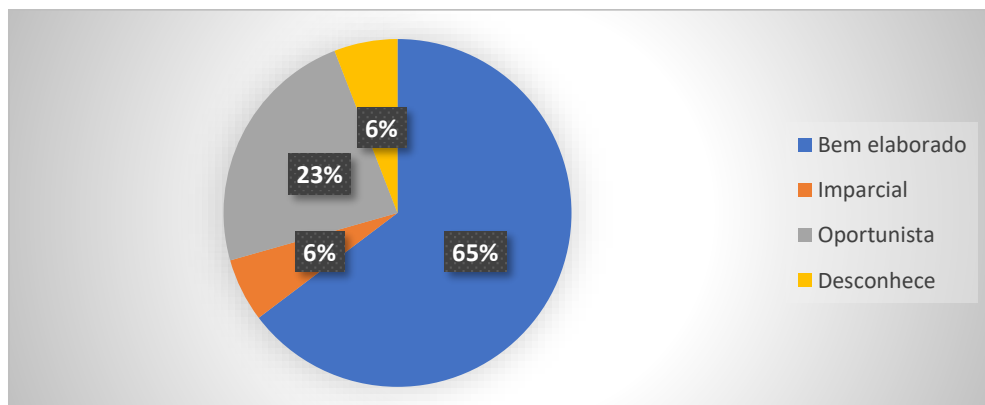
de utilização desse modelo nas aulas de Projeto de Vida:

É bom sim, mas depende muito da necessidade da turma, em relação ao que trabalhar no socioemocional, então se cabe algo utilizo, se não cabe no momento de trabalhar procuro outras referências. Projeto de vida, desenvolvimento socioemocional é um desafio, pois o olhar tem que ser atento a realidade da turma. (Resposta D9).

Essa constatação pode estar relacionada, na prática docente, quanto ao modelo usado nas suas aulas. De acordo com as respostas 47,1% alegam utilizar o modelo proposto pelo IAS; 41,2% alegam usar parcialmente e apenas 11,8% alegam não utilizar o modelo estabelecido.

Nesse mesmo segmento, foi perguntado aos professores, no sentido de compreender suas percepções em relação a atuação deste instituto privado na educação pública, se identificam – por meio dessas práticas - o processo de privatização. Foram desenvolvidas 4 perguntas de intencionalidades distintas, onde podiam concordar totalmente, concordar parcialmente, ser imparciais ou perceber o sentido oportunista do instituto em capitalizar. O resultado, conforme gráfico 1, foi que 11 professores concordam totalmente alegando que o modelo sugerido “Está muito bem elaborado, o esquema utilizado é completo e abrange todas as competências socioemocionais”. Apenas 1 professor (D9) respondeu com certa imparcialidade, pois alega que utiliza o modelo de acordo com a necessidade de cada turma. Quanto ao demais 1 alega não conhecer e apenas 4 deles compreendem que o “Instituto Ayrton Senna é oportunista ao propor um currículo exclusivo com competências que os professores já desenvolviam antes e que usam esse modelo apenas para capitalizar.”

Gráfico 1: percepção dos professores em relação a atuação do instituto privado na educação pública



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Um comentário importante relatado nessa questão pelo D2 foi o seguinte:

Trabalhei com essas competências porque foram as únicas apresentadas nas formações Sed/MS. Não sabia que existiam outras. Observo que a coordenação foi orientada a passar essas competências do Instituto Ayrton Senna para os professores e também lembro que o curso socioemocional realizado pela CRE estavam de acordo com as competências do instituto. Eu não consegui terminar o curso porque observei que os ministrantes não compreendiam o que estavam passando para os professores e não tive paciência para tanta incompetência por parte de profissionais que não estudaram para capacitar professores.

Compreendemos que este excerto se torna muito importante à nossa análise, pois evidencia os fatores abordados a respeito do processo de privatização e mercantilização que acontece na educação básica. Onde por meio das “parcerias” as instituições e empresas privadas cooptam espaços para vender e lucrar com “pacotes educacionais”, “livros didáticos” e “capacitações”, isentando o Estado assim, de fornecer a formação continuada necessária, conforme lembra Carvalho (2020) que, a privatização na atualidade “não se restringe à cessão de ativos públicos a proprietários privados, mas também se refere à tendência de o Estado deixar de fornecer um serviço, completa ou parcialmente”. A fala do docente evidencia que “*Não sabia que existiam outras. Observo que a coordenação foi orientada a passar essas competências do Instituto Ayrton Senna para os professores*” (D2), ou seja, a formação continuada para tratar das Competências Socioemocionais não abrangia outros aspectos senão os exclusivos dos “Diálogos Socioemocionais” proporcionado apenas pela visão fornecida do Instituto Ayrton Senna.

Também compreendemos à luz de Nóvoa (2002, p.38) que “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão” no sentido de aprimoramento profissional os professores devem buscar uma formação contínua através de cursos, seminários, oficinas, simpósios e outros a atualização de seus conhecimentos, haja vista que o conhecimento sempre se renova. Conforme Sansolotti e Coelho (2019, p.208):

a formação contínua [...] processo este que se faz continuamente, após a sua formação inicial, através de cursos promovidos por instituições de ensino superior, ou secretarias de educação, MEC, e outros, através de diversas modalidades, sejam congressos, seminários, oficinas, simpósios, presencial, a distância, ou em serviço, etc., com o objetivo de apropriar-se de novos conhecimentos, já que estes estão em constante transformação e desenvolvimento, ou aperfeiçoar, reavaliar e reconstruir os saberes que já se dispõe, objetivando seu crescimento profissional, pessoal e social,

proporcionando principalmente mudanças nos seus processos didáticos, com vistas, principalmente a garantir, valência na formação dos discentes.

Entretanto, apesar de contribuir com o processo de formação do professor, nessa ocasião não foi ofertado ao docente visões e fundamentações teóricas de outras naturezas, o que foi ofertado correspondia apenas a um conteúdo de caráter enviesado e pragmático.

Desse modo, o fato de 65% dos professores considerarem o modelo estabelecido é “bem elaborado” não condiz com o fato de ser realmente bom ou não, condiz mais com o fato de que os professores não conhecem outro modo de ensinar sobre as Competências Socioemocionais. E poucos destes, conseguem perceber o percurso da privatização no interior da escola pública por meio das formações dessas instituições privadas.

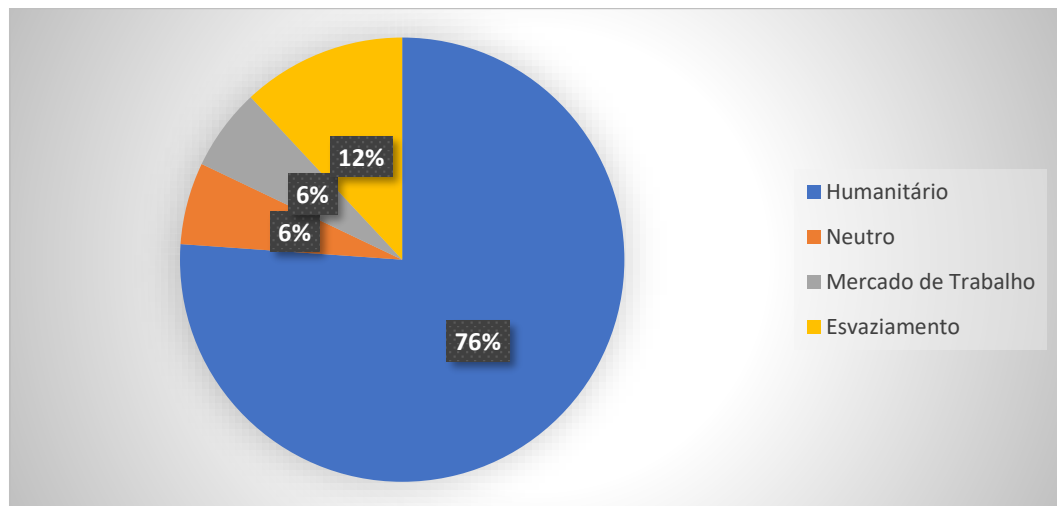
Outro ponto interessante a ser ressaltado nessa fala do docente é sua “impaciência” em terminar o curso, pois, à sua interpretação, os ministradores do curso *“não compreendiam o que estavam passando para os professores e não teve paciência para tanta incompetência por parte de profissionais que não estudaram para capacitar professores.”* Esse fator pode ser interpretado ao que Sansolotti e Coelho (2019) analisam sobre formação continuada. Desenvolvem o raciocínio de que as atividades sistemáticas de formação sempre foram e ainda continuam sendo, ministrados por especialistas que constroem a apropriação de saberes científicos, e estes, muitas vezes, não estão vinculados à prática cotidiana. Este modelo de formação contínua, muitas vezes causa uma inquietude aos professores, por que não partem das “necessidades que estão vinculadas as inúmeras situações problemáticas que surgem constantemente no seu dia a dia, e não consideram as experiências que os professores dispõe”. (SANSOLOTTI; COELHO, 2019, p. 208). Desse modo a formação se torna apenas um fator de acumulação e não de aperfeiçoamento profissional:

Por não partirem de situações problemáticas dos seus contextos, os resultados se tornam insignificantes para as mudança práticas, favorecendo apenas ao aperfeiçoamento e qualificação, acabando por contribuir apenas como um processo de acumulação de cursos que se fazem necessários para alcançar um quantitativo de pontos para a próxima atribuição de aula, onde o que se espera de um curso de formação contínua (SANSOLOTTI; COELHO, 2019, p.208 e 209).

Ainda nessa categoria de análise sobre a influência do Instituto Ayrton Senna

foi elaborado uma pergunta que objetivava compreender na visão dos docentes em como eles percebiam os aspectos ideológicos do currículo das Competências Socioemocionais, dentre as questões colocadas existia a possibilidade de responder que essas competências poderiam: atender a um caráter humanitário com vistas a uma Educação Integral; que estas encontram-se num campo neutro de ideologias; que pretendiam promover pessoas adaptáveis ao mercado de trabalho ou que promovia um esvaziamento dos conhecimentos empíricos de maneira intencional para classe trabalhadora. O resultado, conforme gráfico 2, demonstra que:

Gráfico 2: aspectos ideológicos do currículo das competências socioemocionais



FONTE: Elaborado pela autora, 2022.

Um percentual de 76,5% dos professores entendem que o currículo das Competências Socioemocionais atende a um caráter humanitário de Educação; 12% percebem um certo esvaziamento intencional do currículo e ficando com apenas 5,9% nas demais questões como a intenção de prepará-los para o Mercado de Trabalho e uma possível neutralidade do mesmo.

Diante dessas respostas nos colocamos a questionar: por que grande parte dos professores percebem o caráter mais humanitário do que crítico no currículo socioemocional? Antes de buscar as respostas para esse questionamento é necessário contextualizar a diferenciação dos termos “crítico” e “caráter humanitário” da questão colocada.

Partimos da premissa de que “toda educação é humanitária” no sentido de que lida com seres humanos. Se todo processo educativo gera transformações nos seres humanos, de modo geral, pode ser considerada humanitária e/ou humanista, mesmo

numa educação tecnicista, voltada exclusivamente à especialização da mão de obra para um determinado tipo de trabalho, pode ser considerada humana por transformar o homem, no sentido de capacitá-lo, através de um processo educativo. Se tomarmos, entretanto, como base as concepções de Paulo Freire, entendemos que “educação humanitária” é o oposto daquilo que ele chamou de “educação bancária”, cujos processos do ensinar e aprender ultrapassam o simples ato mnemônico e mecanicista. Para ele, o humanismo se aplica quando considera o ser humano em todas as dimensões.

Suess e Leite (2017) explicam que a educação humanitária defendida por Freire:

rejeita uma concepção de educação como "uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista" (FREIRE, 1996, p. 145). Sendo assim, ele defende uma educação permeada de sentidos, sentimentos, emoções e sonhos, uma educação da busca, da esperança, da boniteza e da alegria. (SUESS, LEITE 2017, p. 99).

Além disso, apregoa uma educação que deve considerar as referências dos alunos e sua realidade, defendendo as classes desprivilegiada contra a opressão, que permeia por um humanismo que “deve manter uma atitude e postura esperançosa, levando muitos discentes desencorajados a buscarem a esperança, a voltarem a sonhar.” (*Ibidem*). De modo que a educação gere a transformação humana no sentido de sua libertação.

Os autores ainda ressaltam, com base em Freire (1989), que “professor deve ter a humildade de reconhecer que tanto o próprio como seus alunos não sabem tudo e não ignoram todas as coisas, sendo assim todos sabem alguma coisa e podem aprender ainda mais”. Essa ideia remete também a noção de inconclusão do ser humano, seja ele um professor seja ele aluno. Os valores defendidos por Freire como humildade, sabedoria, respeito à diversidade, esperança, alegria, tolerância, curiosidade, diálogo, consideração aos sentimentos, emoções e sonhos, podem ser facilmente apropriados pelo processo de ensino-aprendizagem. De modo que:

contribuem para um processo de ensino-aprendizagem que leve os alunos a compreenderem melhor a si mesmo e o mundo em que vivem, não menosprezando os aspectos cognitivos, afetivos, físicos, éticos, estéticos que possam interferir no exercício da cidadania e de uma atuação e inserção social mais consciente e humanista (SUESS, LEITE, 2017, p. 103).

Destacamos, com base nesse raciocínio, Saviani (2016, p. 13) ao proferir que: “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzido sobre a base da natureza biofísica”. Martins e Carvalho (2017) asseveram que diante dessa condição inerente do ser humano, a educação desponta como fator de humanização, ou seja, o homem não nasce homem, não nasce pronto, para se desenvolver no plano ontogenético todo seu desenvolvimento acontece num processo que corrobora para a sua formação e o aprimoramento de características, de capacidades, especificamente instituídas pela apropriação da cultura, todo esse desenvolvimento acontece, portanto, no processo educacional.

possibilitando, a cada indivíduo particular, a inserção na histórica e complexa trajetória de formação da humanidade. Nisso reside o amplo espectro de ação da educação que, evidentemente, não se limita à educação escolar, mas, na sociedade moderna, dela não independe (MARTINS; CARVALHO, 2017, p. 174).

Nesse caso, entendemos que os professores são dotados dessa capacidade de apreensão cultural, que, no seu processo formativo se apropriou das produções de sua espécie: as objetivações em-si e para-si. Desse modo, mesmo que sem notar as determinantes mais críticas do currículo compreendem que esses fatores socioemocionais também são de extrema importância no âmbito das objetivações para-si. Passando então ao processo de assimilação de que essas competências se tornaram os novos “conteúdos escolares” e que o ensino destes não acontece de maneira espontânea, assumindo seu papel de responsável em elaborar ações intencionais para produzir esses saberes de modo que, ao fazê-los colabora com o processo de humanização. A partir disso, é possível afirmar que:

no estágio superior do desenvolvimento natural, o homem alcança o domínio de sua própria conduta, submete a seu poder as próprias reações, o homem domina as formas externas da natureza, mas também domina seu próprio processo de atuação diante de suas leis naturais, para o homem dominar o próprio comportamento precisa dominar o sistema de estímulos, e este sistema de estímulos tem um caráter social (GRASS, 2017, p. 55).

Assim, a apropriação cultural das Competências Socioemocionais se assemelha ao processo de autorregulação do comportamento como a via que encontram as Funções Psicológicas Superiores, especialmente o volitivo, para expressar a relação entre o interno e o externo, a apropriação do controle volitivo de

comportamento perpassa não mais de maneira espontânea, mas de maneira intencional dentro do processo educacional.

Além disso, esses docentes compreendem que precisam preparar-se e adequar-se para esta nova realidade, desdobram-se então, de tal modo, que apreendem esses novos conceitos de modo que modifica seu próprio processo de atuação diante das leis naturais e das mudanças ocorridas. Todas essas concepções acerca do que vem a ser uma educação humanitária, seja no trabalho com seres humanos, seja em uma abordagem freiriana voltada aos valores humanos seja na construção do homem em humano na transformação de suas funções psíquicas abrangem um panorama que nos referimos ao “caráter humanitário” proposto no questionário.

Por fim, podemos constatar que os professores participantes, vinculados ao *Projeto de Vida*, não possuem uma visão crítica do currículo das Competências Socioemocionais, por não conseguirem observar que existe uma intenção de lucratividade do Instituto, percebem em minoria o esvaziamento do conhecimento científico e que está voltado para a preparação dos estudantes ao mercado de trabalho. Esses aspectos se enquadram na opção naquilo que definimos como “caráter crítico”.

O que se observa é justamente o oposto, esses professores demonstram resiliência ao buscarem por autonomia própria se adaptar a esse novo modelo de educação não-cognitiva e enxergam que estes possuem um caráter mais humanitário com vistas a uma formação integral do estudante, alguns demonstram preocupação com a aplicabilidade deste modelo, num sentido positivo de pensar nos benefícios para seus estudantes e questionam o processo de formação continuada que não acontece de maneira adequada.

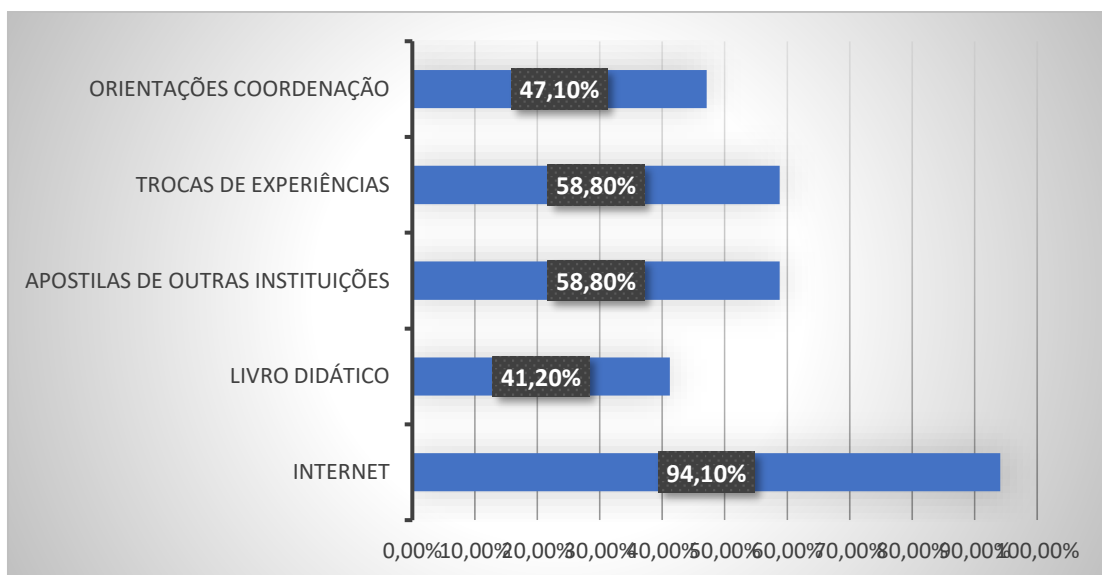
Esse fator de não criticidade do currículo pode ser explicado pela formação continuada que recebem que não aborda uma postura crítica. Também podemos afirmar que, na formação inicial que receberam a proposta ideológica caminha mais num sentido humanista/humanitário do que adaptativo ao modelo capitalista.

3.3 DIFICULDADES E/OU FACILIDADES NAS AULAS DE PROJETO DE VIDA PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para entender o processo de elaboração das aulas de Projeto de Vida foram desenvolvidas perguntas com finalidades distintas para compreender as facilidades e/ou dificuldades encontradas. Nesta etapa, pretendemos identificar como os professores preparam suas aulas, as metodologias que usam, de como se sentem lecionando conceitos ligados à psicologia e do quanto se sentem confortáveis ou não, para lecionar no componente. Também pretendemos levantar os dados referentes às suas participações nas formações continuadas e dos impactos dessa formação na sua prática docente.

Em uma das questões se perguntou como o professor organiza suas aulas, a fim de verificar o formato que tem considerado sua organização pedagógica. Entre as possíveis respostas estavam: pesquisas na internet; uso do livro didático; apostilas de outras instituições; experiências de outros colegas e orientações da coordenação, nesse caso, era possível selecionar todas essas opções, desse modo, o quantitativo descrito abaixo pode referir-se a mais de uma alternativa selecionada, não abrangendo uma totalidade percentual exata. O resultado conforme gráfico 3, indica que:

Gráfico 3: como professor prepara suas aulas de Projeto de Vida



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Um total de 94,1% professores fazem pesquisas na internet, 41,2% usam o livro didático, 58,8% usam apostilas de outras instituições, 58,8% trocam experiência com os colegas para ter ideias e 47,1% pedem orientações diretas da coordenação

pedagógica. Constatamos que no processo de elaboração das suas aulas de *Projeto de Vida* os professores acabam recorrendo a sua própria autonomia, buscando material na internet e aos seus colegas de trabalho.

Profissionalização, Profissionalismo e Profissionalidade

Para analisar esse processo de construção das aulas de *Projeto de Vida* tomaremos como base Libâneo (2004), este, refere-se ao trabalho do professor de duas maneiras: por meio da profissionalização e do profissionalismo. Sobre o profissionalismo trata das questões de organização e das competências desse profissional como sendo:

ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. Na prática, isso significa ter o domínio da matéria e dos métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, a participação na construção coletiva do projeto pedagógico curricular, o respeito à cultura de origem dos alunos, a assiduidade, o rigor no preparo e na condução das aulas, o compromisso com o projeto político democrático (LIBÂNEO, 2004, p. 95).

Ou seja, o professor tem que ter entre suas competências profissionais a capacidade de dedicação e o rigor no preparo de suas aulas. Desse modo, os elementos indicados pelos professores de ir em busca de material, de conteúdo para planejar suas aulas denota sobre a competência de seu profissionalismo.

O mesmo autor ressalta que o professor deve ser reflexivo sobre suas ações, assim ele se transforma num pesquisador de maneira que construa sua própria autonomia profissional, que se enriquece de conhecimentos e práticas, mesmo em situações inusitadas e incertas o professor precisa “desenvolver a capacidade de dar respostas criativas conforme cada situação” (LIBÂNEO, 2004, p.96).

A respeito da profissionalização, apoiamo-nos nos escritos de Tardif (2013) para enriquecer a discussão, este, centra-se numa análise da evolução do ensino a fim de compreender a sua forma atual identificando as três idades do ensino: da vocação, do ofício e da profissionalização, mostrando que o trabalho do professor comporta atualmente às formas de realização e de organização que remontam há vários séculos. No que ele chamou de Idade da Vocação o ensino era considerado um movimento interior, uma força subjetiva onde o ensino era essencialmente “um trabalho moral consistindo em agir profundamente na alma das crianças, a discipliná-la, guiá-la, monitorá-la, controlá-la. A instrução (ler, escrever, contar) existia, mas

estava subordinada à moralização” (2013, pág. 555). Também ressalta que esse processo educacional voltado aos valores morais e ligados à igreja era função dada às mulheres. Essa visão vocacional teve, entretanto, um impacto profundo e durável sobre as concepções posteriores do ensino e do trabalho das professoras e perduram até os dias de hoje, apesar de, historicamente, o ensino passar pelo processo da profissionalização.

No que ele chamou de Idade do Ofício, remonta ao período histórico da ascensão dos Estados nações e da separação da Igreja nos séculos XIX e XX nas sociedades ocidentais, esse processo se traduz pela criação das primeiras redes escolares públicas e laicas, além disso, com a gradativa ideia de universalização do ensino surge a necessidade de aumentar a demanda da mão de obra docente, o que resulta ainda mais o processo de feminização da carreira docente, de modo que a profissão e passa a ser vinculada ao status de ofício:

As professoras levarão tempo para tirar proveito da idade do ofício. Elas ficarão atrás dos homens em todos os aspectos. Entretanto, ao longo do século XX, elas conquistarão gradualmente ganhos significativos. A partir da Segunda Guerra Mundial, em muitos países ocidentais, o ensino se torna um trabalho laico, no qual as mulheres podem fazer carreira num emprego estável, com um salário decente e condições de trabalho mais igualitárias comparativamente aos homens. Como trabalho, o ensino oferece ainda às mulheres ganhos a longo termo: aposentadoria, proteção, segurança, permanência no emprego, entre outros. (2013, pág. 557).

Por fim, a última fase descrita por Tardif (2013) se refere a Idade da Profissionalização, onde a discussão se centra no fato de que a carreira docente seja considerada uma profissão, que possui características e competências profissionais semelhante às demais profissões, por exemplo: na existência de uma base de conhecimentos científicos que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais, a presença de uma corporação profissional reconhecida pelo Estado, uma ética profissional orientada para o respeito aos clientes, a autonomia e a responsabilidade profissional decorrente desta autonomia. De modo que, a profissionalização não limita apenas ao ensino de maneira vocacionada, mas envolve de um arcabouço de cientificidade, com suas funções e pré-requisitos obrigatórios a serem executados, como é o caso da busca e preparação de suas aulas.

Entretanto, o mesmo autor afirma que “em comparação à vocação e ao ofício, a idade da profissão é muito recente para os professores”, que muitos ainda não reconhecem a idade da profissão, iniciada na década de 1980, pode-se afirmar que a

idade da profissão ainda está em gestação. Contudo, essa gestação não ocorre no vácuo, “pois ela se opõe às velhas formas, à vocação e ao ofício que permanecem, especialmente na América Latina, onde continuam muito presentes em diversos países” (TARDIF, 2013, p. 562).

Nesse mesmo raciocínio encontramos a discussão sobre a profissionalidade descrita por Roldão (2005) que faz uma abordagem daquilo que é específico do trabalho docente, assim como as demandas de um médico, que estudou para exercer tal profissão, o professor possui em si as características profissionais necessárias para exercer também sua função, a autora explica que se trata do “conjunto de atributos socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2005, p. 108). Ressalta que esse processo de profissionalidade vem sendo gradativamente construída:

Os professores estruturam-se como grupo com maior visibilidade social ao longo do século XIX, dando gradualmente, passos na sua profissionalização – entendida como o caminho para o estatuto de profissionalidade – das quais se destaca como relevante para a institucionalização da necessidade de formação para poder exercer a actividade, o que implicou o início da configuração de um conjunto de saberes que devem sustentar o exercício. (pg. 110).

Toda essa discussão gerada em torno do profissionalismo, profissionalização e profissionalidade refletem no campo teórico aquilo que já se constata na prática, ou seja, que os professores exercem suas funções de uma maneira profissional, conhecem os pré-requisitos de suas funções, compreendem essa relação sobre o trabalho que exercem, entretanto, ao longo da história nem sempre foram assim vistos. A discussão que Tardif, Libâneo e Roldão propõem apenas embasam teoricamente o que se concretiza na prática cotidiana desses profissionais.

Em outra questão foi perguntado: “Qual (is) a sua maior dificuldade, caso houvesse, em articular os conteúdos da disciplina Projeto de Vida”. O resultado apontou que 64,7% ressaltam a falta de preparação/formação na área; 41,2% indicou dificuldade em encontrar conteúdo que trabalhem a temática; 29,4% sentem dificuldade na metodologia de ensino não cognitivo e com a avaliação formativa; 29,4% de relacionar essa disciplina com as competências exigidas no currículo de referência e 58,8% sentem dificuldade em motivar os alunos a participar das aulas, haja vista que a mesma não é aplicada uma nota nos finais de bimestres, nessa questão, também era possível selecionar mais de uma opção.

Entendemos à luz dessas respostas que os professores que lecionam a disciplina *Projeto de Vida* sentem dificuldades por não sentirem que receberam em sua formação inicial a preparação necessária para lidar com as questões emocionais de maneira intencional dos estudantes. Professores que na sua formação foram preparados para lidar com questões cognitivas e didáticas de suas respectivas áreas de conhecimento, ressaltam que sentem dificuldade de encontrar um conteúdo específico que possam lecionar, a falta dessa materialidade do saber traz à tona uma fragilidade de que esse professor não tem ao que se apegar no que tange a um saber científico sistematizado.

Outro fator interessante se traduz nas respostas em que sentem dificuldade de motivar os estudantes, haja vista que a disciplina *Projeto de Vida* não exige uma avaliação somativa, ocasionando uma ausência daquilo que o aluno está acostumado como resultado de seu processo de aprendizagem – a nota no final do bimestre. Esse modelo de compensação pelo esforço do estudante em uma nota final, fazem parte das metodologias avaliativas dos sistemas de ensino, a ausência desse mecanismo gera um estranhamento por parte dos estudantes que, se sentem, por vezes, desmotivados por não terem essa nota final como “recompensa” do seu esforço, em consequência desses fatores, os professores também sentem que motivar os alunos a participar das aulas sem esse mecanismo se torna um dos fatores de dificuldade. Apesar de indicarem sentir dificuldades no processo avaliativo por meio da avaliação formativa (24,9%) esse fator não é, entretanto, o mais expressivo no quantitativo de respostas dadas por esses professores.

Uma questão oposta a anterior foi elaborada, para entender quais seriam então as facilidades, foi perguntado: “Qual (is) sua maior facilidade, caso haja, em lecionar a disciplina *Projeto de Vida*”. Os resultados foram bem distribuídos quantitativamente, onde 41,2% indicam em ter uma maior proximidade com os estudantes e não ficarem presos a um referencial curricular. O fato dos docentes não se sentirem presos a um referencial se dá pela razão de que a disciplina *Projeto de Vida* não consta como componente no Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul, a mesma, foi inserida na grade curricular através de Diários Oficiais, cujas matrizes são enviadas todos os anos no momento da elaboração do ano letivo.

Desse modo, é possível verificar que não existe um documento que indica quais “caminhos” ou “conteúdos” que devem ser seguidos. Assim, o professor sente-se mais “livre” para escolher o que trabalhar com os estudantes, desde que, atenda às

demandas das Competências Socioemocionais. Esse fato pode ser constatado na resposta onde 47,1% sente como facilidade “ter a liberdade de escolher o que lecionar”; 47,1% apontam como facilidade a importância que o *Projeto de Vida* tem na formação dos estudantes; 35,3% vê como vantagem a quantidade de atividades que podem ser desenvolvidas e somente 17,6% indica facilidade em relacionar a disciplina às competências exigidas no Currículo de Referência.

Observamos que há uma contradição entre os fatores “dificuldade” e “facilidade”, onde, na primeira pergunta, as respostas apontam que a ausência de um referencial teórico é um dos fatores de dificuldade, enquanto, na segunda pergunta, apontam ser um fator de facilidade justamente por não estar preso a um referencial teórico e ter a liberdade de escolher o que lecionar. Essa contradição pode ser explicada pelo que Libâneo (2004) alega fazer parte da identidade do professor, que muitas das vezes entre suas competências está a ação de intervir no contexto organizacional, onde se qualificam mediante a comunicação da própria situação de trabalho, “essa estratégia implica o método de análise reflexiva em que os sujeitos analisam a sua própria atividade e desenvolvem competências na ação e incorporam novos saberes” (LIBÂNEO, 2004, p. 99).

Em Martins e Carvalho (2017) ao tratar sobre formação de professores na superação do dilema teoria versus prática, embasada na Teoria Histórico-Crítica alega que cabe ao professor ensinar e ter ciência de que o ensino é um ato teleológico e político, uma vez que se trata de uma síntese de múltiplas determinações e que servem de interesse de classes, pois, o saber torna-se uma riqueza para a classe dominante que não tem interesse em socializá-la, portanto, mais do que ter em mente seu papel reflexivo sobre teoria e prática deve ter em mente que:

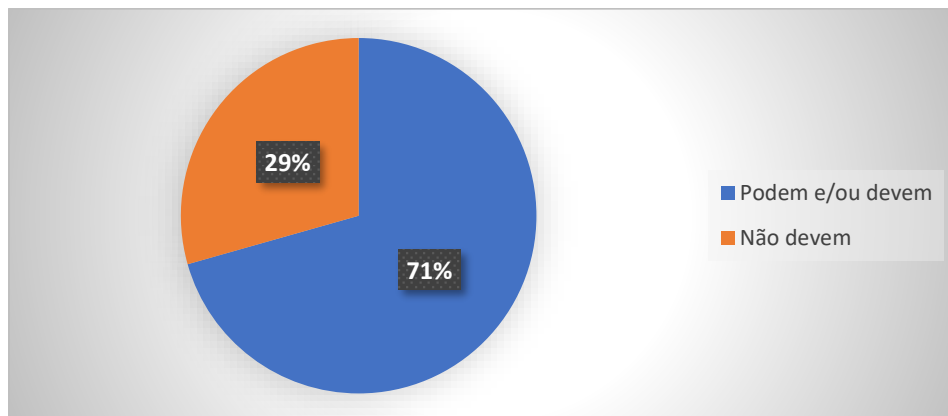
O ato de ensinar demanda planejamento, ou seja, o professor deve antecipar mentalmente quais ações deve tomar para garantir a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o trabalho educativo demanda intencionalidade ao se eleger o objeto de ensino (conteúdos escolares) e as formas mais apropriadas para transmiti-lo. (MARTINS; CARVALHO, 2017, p. 175).

De modo que, essa contradição percebida nas respostas entre ter facilidade ou dificuldade quanto ao referencial teórico a seguir simboliza esse processo reflexivo que o professor tem de seu papel político, ao mesmo tempo sente que isso é favorável também se sente inseguro devido a relevância de sua atuação na formação dos estudantes. Também podemos entender que existe uma falta de criticidade desses

professores, em analisar o que está sendo proposto e a partir desse questionamento atuar dentro dessas condições da melhor maneira possível, utilizando seu próprio arcabouço de conhecimento para lidar com tal situação.

Como forma de compreender as possíveis dificuldades dos docentes foi desenvolvida também a seguinte pergunta: “A disciplina Projeto de Vida, ainda que com cunho psicológico contemplado pelas questões das Competências Socioemocionais, é ministrada por professor(a)s com formação inicial em várias áreas do conhecimento educacional. Em seu entendimento profissional, qual resposta se aproxima mais daquilo que acredita?” nosso objetivo era de compreender se os professores sentem que lecionar as Competências Socioemocionais devido sua aproximação com os conceitos da Psicologia e áreas afins fosse mais uma facilidade ou dificuldade, haja vista que, esses conceitos não fazem parte da sua formação inicial de maneira aprofundada, as opções para essa questão sinalizavam apenas para sim ou para não, podendo apenas entender o sentido de aceitação ou negação, não havia uma questão que apontava o meio termo. Conforme o gráfico 4:

Gráfico 4: Professores podem ou não ensinar competências de cunho da psicologia



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O resultado foi que 70,6% das respostas indicam que apesar de não terem adquirido esses conhecimentos em suas formações iniciais os professores podem e/ou devem lecionar, pois, a prática pode ser aprimorada com o tempo e que vão aprendendo enquanto vão ensinando. Portanto, a maioria das respostas ao apontar que os professores podem e/ou devem indica que o processo de adaptação desses professores vem acontecendo à medida que ganham prática ao lecionar no *Projeto de Vida*, buscando por autonomia se aprimorar nesse processo.

Apesar do resultado apontar, em sua maioria, o critério de aceitação, entendemos que esses resultados foram negativos daquilo no qual nos posicionamos em relação a formação do professor, pois, defendemos um posicionamento de que o professor não deve lecionar aquilo pelo qual não recebeu uma formação adequada, se sua formação inicial preparou o docente para lecionar os conhecimentos científicos das áreas da Matemática, História, Geografia, Física, Química, etc, estes, portanto, não devem ensinar de maneira intencional competências de cunho da Psicologia como empatia, resiliência, assertividade, determinação, entre outros.

Psicologização na Educação

Diante dessa constatação buscamos explicação de como a Psicologia e a Psicopedagogia se fazem tão presente nas abordagens curriculares da atualidade. Ramos (2019) vai discutir como se deu o processo da psicologização na educação, com ênfase no papel da Psicopedagogia, que, em termos genéricos seria a ciência¹⁷ que une as áreas da psicologia e pedagogia, no que se refere aos problemas de aprendizagem dos estudantes. Esta área de conhecimento ao mesmo tempo que fortalece o papel do pedagogo e/ou educador no contexto teórico e prático também colabora para aprofundar ainda mais a psicologização na educação.

Segundo a autora, até o século XIX eram poucas as preocupações no cenário escolar, a partir do momento que a universalização da educação vai acontecendo, passa-se a receber estudantes que “não aprendem”, a partir de então “estes alunos excluídos da escola passaram a ser símbolo do fracasso da escola, e nesse momento foram surgindo dispositivos do estado para intervir e evitar essa ferida” (RAMOS, 2019, p. 155).

Entre os mecanismos da psicologização na educação pode-se afirmar, segundo Ramos (2019), que surgem a partir dos movimentos higienistas e da ilusão da padronização da sociedade. No que tange aos movimentos higienistas a ideia que se concebe é que, assim como nas áreas da saúde existe a prevenção de doenças, no caso da psicologia o que se pretende também é evitar o adoecimento mental, alegando que “a psicologia dentro do movimento higienista, gerou o movimento da higiene mental nas escolas que pretendia prevenir e tratar transtornos mentais já na

¹⁷ No Brasil a Psicopedagogia ainda não é reconhecida pelo MEC como área de graduação, surgida na Europa em 1920 com Lacan num centro de psicanálise, entretanto, foi na Argentina que ganhou força onde já existem cursos de graduação nessa área, enquanto no Brasil ainda permanece como curso de especialização em Lato Sensu. Para mais informações conferir RAMOS (2019).

infância e analisar e evitar o fracasso escolar (RAMOS Apud ZUCOLOTO, 2007, p. 160).

Desse modo, pensar em evitar o que se considera “fracasso escolar” permite-nos pensar que existe um padrão de “sucesso escolar”, ou seja, cria-se um modelo adequado em que todos devem seguir ou atingir, essa ilusão da padronização advém da psicopedagogia que se apresenta como solucionadora desse problema, “dessa forma, muitas das práticas intervencionistas atuais, além de jamais alcançarem perfeitamente a meta desejada, acabam por dificultar o processo de negação e incompletude da criança em seu processo de desenvolvimento” (RAMOS, 2019, p. 161).

Um fator que merece destaque de discussão ainda sobre o processo de psicologização se dá no campo da compreensão do que seja a Pedagogia, entendida muitas vezes como ciência da educação, arte de educar ou teoria educacional, sabe-se que para a compreensão do processo educacional é necessário amparo de muitas outras áreas da ciência como a filosofia, sociologia, história, psicologia, entre outras. Entretanto, as bases que reforçam a relação entre Pedagogia e Psicologia são reforçadas pela mentalidade positivista, que necessitava se assentar em bases científicas de maneira que possibilitasse uma educação capaz de determinar os rumos da vida dos indivíduos.

É nesse contexto que a Escola Nova e a Psicologia promovem estudos com ênfase na infância, que buscava explicações positivistas das crianças e suas deficiências, o que resultou em explicações para as dificuldades de aprendizagem. A Pedagogia utiliza-se, portanto, da Psicologia para conhecer seus educandos fornecendo aparatos teóricos capazes de serem estabelecidas no campo educacional. Assim, os cursos de graduação em licenciaturas, obrigatoriamente ofertam disciplinas na área do saber da psicologia para a formação de professores.

Segundo Martins e Carvalho retomando Saviani (2012) alegam que:

Em determinados momentos a formação de professores tinha como base o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, em outros, o foco era no modelo pedagógico-didático. Para o primeiro modelo, a formação dos professores deveria centrar-se nos conteúdos a serem ensinados, pois a prática seria adquirida com a experiência docente ou com a formação em serviço. Já para o segundo modelo, a formação dos professores deveria ter como base o preparo pedagógico-didático. Nas universidades prevaleceu o primeiro modelo na formação de professores secundários e o segundo modelo foi adotado, nas Escolas Normais, para a formação de professores primários. (MARTINS; CARVALHO Apud SAVIANI, 2012, p. 176).

O modelo adotado na formação inicial desses docentes centra-se primordialmente nos conteúdos de saber científico. Os professores devem, portanto, dominar os fundamentos da educação; os conteúdos que irão ensinar; as formas de se ensinar; para que possam de fato “promover o desenvolvimento humano de seus alunos e garantir às nossas crianças e jovens o direito, subjetivo e inalienável, de aprender” (MARTINS; CARVALHO, 2017, p.179).

Entretanto, o que se contata diante das referidas Competências Socioemocionais não é um aprofundamento da psicologização, que pode ser visto como um fator positivo de auxiliar a prática docente, mas sim a criação de uma “narrativa” na ideia de que o mundo mudou substancialmente e que, “em virtude disso, os alunos de hoje são diferentes do que eram os alunos do passado. Logo, o currículo escolar não pode manter as suas características “tradicionais”, tem de sofrer, alterações profundas”, conforme explica Valenzuela e Damião (2018, p.12).

Segundo essas autoras,

Essa narrativa decorre, em grande medida, do crescente protagonismo conseguido por entidades como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) nas decisões que cabem aos Estados e que se traduzem em políticas e medidas para os sistemas de ensino (VALENZUELA; DAMIÃO, 2018, p.12).

Diante de tantas mudanças que resultam em um mundo de Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade (características da sigla VUCA¹⁸) não basta que esses estudantes dominem apenas as suas capacidades cognitivas (definidas como Q.I – Quociente da Inteligência), mas também suas capacidades emocionais (definidas como Q.E¹⁹ – Quociente Emocional ou IE – Inteligência Emocional) para enfrentar um mundo onde a empregabilidade se encontra cada vez mais escassa. Assim, além de todo o processo de psicologização inserida na educação também existem narrativas que atuam como justificativas para a mudança curricular que no

¹⁸ a sigla mnemônica VUCA, composta pelas iniciais das palavras que expressam quatro características que se lhe outorgam: “volatilidade” (volatility), ou seja, dinâmica e velocidade; “incerteza” (uncertainty), ou seja, falta de previsibilidade, “complexidade” (complexity), ou seja, multiplicidade e imbricamento de questões, e “ambigüidade” (ambiguity), ou seja confusão entre as causas e os efeitos. (VALENZUELA, DAMIÃO, 2018 *Apud* OCDE, 2017a, p.6; 2018b, p.3)

¹⁹ Os conceitos sobre o desenvolvimento do Quociente Emocional ou Inteligência Emocional já se fazem também presente nas escolas da rede privada, por onde circulam materiais didáticos produzidos por psicólogos e coachings como Daniel Goleman e Augusto Cury, em disciplinas como o OLEN (O líder em mim).

final das contas servem para adequar os estudantes ao domínio do comportamento, das atitudes, dos valores para se adequar aos novos modos de produção.

Defendemos, portanto, uma postura de que um professor ao elaborar suas aulas deve buscar em suas bases teóricas os conhecimentos necessários adquiridos para transmitir os mais ricos saberes da cultura humana, ao fazer isso, ele está se posicionando pedagógica e politicamente, pois “o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANI, 2012, p. 109).

Em contrapartida, não podemos analisar a resposta dos professores de que eles “devem e/ou podem lecionar sobre essas competências mais ligadas à psicologia” apenas como negativas, quando também entendemos que, uma formação inicial de qualidade inclui os fatores de aprimoramento constante de seus próprios saberes, ou seja, a formação do professor não se limita apenas à sua formação inicial mas também à formação continuada, e, consciente desse processo de sua formação é que os professores buscam o aprimoramento pessoal face à essa nova demanda.

Sansolotti e Coelho (2019) ao articular em seu artigo, o conceito de formação continuada de acordo com a “prática reflexiva” de Imbernón, “investigação-ação” de Nóvoa, “aprender a pensar” de Libâneo, indica que “Pensar em um processo contínuo de formação de professores, hoje, é pensar na condução de processos que buscam a autonomia do professorado no seu desenvolvimento profissional e uma atuação prática que seja preponderante para se alcançar resultados significativos nos processos de ensinar e aprender” (SANSOLOTTI; COELHO, 2019, p.206 e 207).

Esses autores alegam existir uma nova perspectiva de formação contínua, que coloca os professores como sujeito de sua formação:

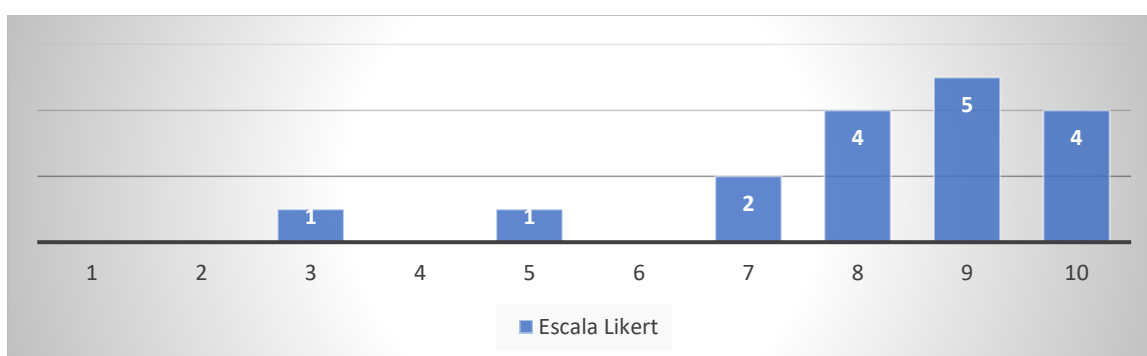
No contexto professor, este deve conduzir o seu processo de formação escutando, observando, analisando, num processo investigativo, a sua própria prática, de maneira crítico reflexiva, levando em consideração suas experiências e procurando promover, uma auto formação, mas não de forma individual, mas num trabalho colaborativo e assistido, num processo de formação que possa conduzir o docente na construção de sua própria identidade profissional e de seus próprios saberes, contribuindo também para o desenvolvimento da instituição (SANSOLOTTI; COELHO, 2019, p.214).

O ideal seria que esses professores não tivessem de lecionar aquilo pelo qual não foram devidamente preparados, entretanto, diante da realidade objetiva e das

múltiplas determinações que os cercam se deparam com esses novos desafios. Diante disso, esses professores tem demonstrado um profissionalismo adequado para buscar por sua própria autonomia se “ajustar” as essas novas concepções.

Em uma das questões, foi pedido que os professores mensurassem numa escala de 1 a 10 o quanto se sentem confortáveis em ministrar aulas de *Projeto de Vida*, onde 1 pouco confortável e 10 muito confortável. Dados apontados no gráfico 5 de escala de Likert abaixo:

Gráfico 5: O quanto se sentem confortáveis para lecionar no Projeto de Vida



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O resultado constatou que a maioria se sente confortável indicando entre as principais respostas os indicadores 7, 8, 9 e 10, sendo apenas 2 docentes indicando os números 3 e 5. Os dados numéricos exatos estão descritos na tabela abaixo:

Tabela 3: Dados numéricos

Indicador	Quantitativo (%)
7	11,8
8	23,5
9	29,4
10	23,5

Fonte: produzido pela autora

Quando os professores foram perguntados se eles se sentem aptos a ministrar aulas de *Projeto de Vida*, no sentido de possuírem em si as tais competências de modo que possam ensinar sobre elas, 58,8 % alegam que sim e 41,2% alegam parcialmente, não houve nessa pergunta nenhuma resposta negativa.

Esse dado gerou surpresa por entender que diante da incompletude humana, possuir todas as Competências Socioemocionais é um fator complexo, haja vista, que a profissão docente tem apresentado cada dia mais, níveis alarmantes de

adoecimento psicológico, o que muitas vezes gera uma contradição entre ensinar, por exemplo, as competências do autocontrole, tolerância ao estresse e resiliência, enquanto que muitos professores muitas das vezes não as tem.

Observando, em linhas gerais os dados do questionário, podemos perceber que os professores de *Projeto de Vida* sentem algumas dificuldades como a falta de formação, que buscam conteúdo para lecionar na internet, de estabelecer relação com o referencial curricular e de como trabalhar uma disciplina não-cognitiva, entretanto, apesar desses desafios sentem-se aptos e confortáveis para lecionar a disciplina.

Para explicar esse ponto tentaremos esclarecer o que vem a ser uma disciplina “não-cognitiva” para isso, nos embasaremos nas teorias de Vygotsky e Wallon a partir do artigo de Hahn e Ferraro (2018) que explica como esses dois teóricos se entrecruzam quando se trata da afetividade na educação.

Disciplina “não-cognitiva” e a afetividade

Quando se refere às questões “não-cognitivas” diz respeito àquilo que se opõe aos aspectos intelectuais e se refere exclusivamente aos aspectos emocionais. Essa dualidade pode ser explicada nas propostas educacionais que valorizam mais as potencialidades criativas e afetivos dos estudantes do que os potenciais intelectuais. Essa espécie de “diretriz cultural” de um conhecimento se sobrepondo a outros tem sido propagada até o século XVIII nas escolas de concepções dualistas de ensino, que defendem a ideia de que a escola seria a responsável pela educação acadêmica e a família pela educação emocional e física, estabelecendo um conceito de que razão e emoção são coisas separadas.

Conforme Hahn e Ferraro (2018) com o passar dos anos estruturou-se a concepção monista de ensino, no qual cognição e afeto se associam nos processos de ensino e aprendizagem de maneira a favorecer o desempenho escolar, e é nessa perspectiva que atualmente se defende uma educação pautada na formação integral. Desse modo, considerando os estudos de Henri Wallon e Lev Vygotsky, ambos estudam o desenvolvimento humano em uma visão monista, ou seja, conciliando afeto e intelecto. O ponto de convergência entre os dois são “os elementos orgânicos que se modificam, a partir da interação do homem com o contexto social, ao longo do seu desenvolvimento”. (HAHN, FERRARO, 2018, p. 1323).

A teoria da psicogênese de Wallon aponta que a afetividade e cognição evoluem em reciprocidade, já o desenvolvimento humano na perspectiva de Vygotsky, em linhas gerais, centra-se nas funções psicológicas superiores que se desenvolvem

no meio físico e social através da mediação, utilizando como instrumentos a linguagem e os signos, este, afirma que “com o avanço do desenvolvimento cognitivo, o homem é capaz de autorregular seu comportamento. Circunstância que não significa que a razão suprime as emoções, mas que os sentimentos na adultez são mais complexos comparados aos da infância” (HAHN; FERRARO *Apud* OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 1331).

Com embasamento nessas teorias podemos entender que o desenvolvimento das funções superiores e a afetividade/cognição – que são inseparáveis – já se encontram em uma fase desenvolvida nesses professores, devido seu condicionamento biológico e psicológico avançado se sentem aptos a ensinar as crianças e adolescentes que ainda encontram dificuldades de lidar com as emoções que ainda estão em amadurecimento.

Entretanto, nossas análises e críticas sobre as Competências Socioemocionais se encontram não no fato de que negamos a intrínseca relação entre afetividade e cognição, pelo contrário, concordamos com essa perspectiva, porém, o objetivo dessas competências não está no sentido da afetividade, está mais no sentido de afetação²⁰, no sentido de afetar, onde as emoções são trabalhadas de maneira artificial para atingir determinado fim – a adaptação no mercado de trabalho. Além disso, as bases teóricas em que se fundam essas Competências Socioemocionais não estão em teóricos como Wallon e Vygotsky na psicologia do desenvolvimento, suas origens remontam à Teoria do Capital Humano e foram desenvolvidas a partir de estudos de economistas, que objetivavam solucionar os problemas sociais causados pelo modelo capitalista.

Portanto, tomando como base o entendimento da relação monista entre cognição e emoção essa terminologia “não-cognitiva” não seria adequadamente empregada, porque esses teóricos concordam que:

As emoções estão presentes desde o início de nossas vidas e que ao longo do desenvolvimento se tornam, ainda, mais complexas. Tal complexidade ocorreria então, por meio da palavra, ou seja: a afetividade passaria a se manifestar intermediada pela linguagem, sendo essa um meio de contato social importante para o desenvolvimento da inteligência (HAHN, FERRARO *Apud* WALLON *et al.*, 1995).

²⁰ Significado da palavra: Falta de naturalidade; que age ou se comporta de maneira artificial; sem autenticidade; que age falsamente; Fingimento; que exagera na forma como expressa seus sentimentos; Ação ou efeito de afetar, de fingir, de se apresentar de modo ridículo. FONTE: <https://www.dicio.com.br/afetacao/>

Desse modo, trabalhar as questões “não-cognitivas” de maneira dualista, separando intelecto das emoções seria um retrocesso diante das teorias em que se fundam há séculos na Educação, mesmo se sentindo “aptos” ou “confortáveis” para esses professores lecionarem essas competências, elas não constituem uma concepção adequada de ensino.

Formação continuada

Para fins de melhor compreender o processo formativo desses docentes, nos detemos a identificar os dados sobre a formação continuada fornecida aos professores para lecionar na disciplina *Projeto de Vida*. Como já abordado, a formação foi ofertada pelo Instituto Ayrton Senna em 2019, 2020 e 2021 em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e perpetuada por professores formadores das Coordenadorias Regionais (CRE). Em cada um desses anos a formação aconteceu de maneira diferente. No ano de 2019 ocorreram de maneira presencial, em 2020, devido as condições da Covid-19 aconteceram de maneira remota por meio de encontros no Google Meet e em 2021 por meio de uma plataforma AVA.

A primeira pergunta desenvolvida no formulário para levantar esses dados diz respeito a se o professor realizou ou não a formação continuada. O resultado é que quase a metade destes não havia realizado a formação, onde 52,9% responderam que sim e 47,1% responderam que não. A segunda pergunta se referia ao modelo de formação que recebeu, dos que responderam sim na primeira pergunta responderam que fizeram apenas no modelo remoto e pela plataforma AVA. A terceira pergunta destinava-se a saber qual a percepção dos professores em relação ao aproveitamento da formação continuada recebida, entre as opções de respostas poderiam marcar que foram o suficiente, que foram parcialmente suficientes ou que não foram suficientes para prepará-los para lecionar no componente. As respostas dos professores que fizeram a formação concentrou-se principalmente na opção “parcialmente”, somente 2 docentes (D8 e D11) alegaram que não foram em nada suficientes para prepará-los e não houve nenhuma resposta alegando que a formação ofertada foi totalmente suficiente para prepará-los para lecionar as Competências Socioemocionais na disciplina *Projeto de Vida*.

Diante da pesquisa observa-se que a defasagem na formação continuada dos professores é uma lacuna muito grande que precisa ser preenchida.

Partindo dessas necessidades de formação, Libâneo (2004) sugere um

permanente processo de desenvolvimento através dos cursos de formação continuada, que devam se concretizar em seus ambientes de trabalho tendo por objetivo ampliar seus conhecimentos relacionados a uma “sólida cultura geral”, o “domínio dos conteúdos”; se atentar para as necessidades das práticas docentes, o “desenvolvimento da competência de aprender a pensar e do pensar sobre o pensar”.

Para Nóvoa (2002), a formação continuada deve vir com a ideia de “profissionalização do professorado”, que se baseia em um “professor reflexivo”, que busca nos espaços escolares, sob um regime de colaboração entre os grupos de professores o seu desenvolvimento profissional e institucional. Não muito deferente de Imbernón e Libanêo que apresenta a formação contínua como uma continuidade da formação inicial, ressaltando a necessidade de se ampliar seus conhecimentos teóricos e práticos. Para uma formação continuada adequada Sansolotti e Coelho defendem que:

a formação contínua precisa estar articulada com as necessidades da escola e dos problemas da prática, identificados pelos professores, levando em conta suas experiências, seu nível de conhecimentos, sua visão de mundo, recebendo orientações de “formadores de professores”, que respeite as particularidades dos professores e dos seus contextos de atuação, e principalmente que possam contribuir para desenvolver as competências e habilidades, referentes aos saberes pedagógicos, e aos conhecimentos específicos da matéria (SANSOLOTTI;COELHO, 2019, p.215)

Nenhum dos professores respondentes participaram da formação presencial em 2019, dos que responderam a pesquisa somente a metade recebeu uma formação à distância e identificam que as informações repassadas não foram suficientes para prepará-los de fato para lecionar na disciplina *Projeto de Vida*. Podemos levantar algumas considerações para tal resultado, um deles seja a falta de preparação ou familiaridade com os conceitos dos aplicadores das formações, que se justifica na fala da D2: “*Eu não consegui terminar o curso porque observei que os ministrantes não compreendiam o que estavam passando para os professores e não tive paciência para tanta incompetência por parte de profissionais que não estudaram para capacitar professores.*” Outro fator se deve ao modo de atribuição das aulas dos professores da rede estadual de ensino, principalmente dos que são professores temporários ou convocados, que se dá por meio de aprovação em um processo seletivo, onde no início do ano letivo escolhem suas aulas de acordo com sua colocação nessa prova. Todas as vagas são disponibilizadas para que o professor escolha em quais escolas

e disciplinas quer lecionar de acordo com a carga horária estabelecida. Esse modo permite que o professor tenha mais flexibilidade no momento da escolha.

Na disciplina *Projeto de Vida* o professor de qualquer área de conhecimento pode lecionar. Assim, acaba escolhendo esse componente para “completar” sua lotação. Entretanto, essa flexibilidade no modelo de atribuição de aulas acaba gerando uma rotatividade muito grande de professores de um ano para o outro, ou a cada dois anos dependendo do contrato, e de uma escola para outra, esse fluxo acarreta em uma instabilidade do professor em querer se especializar, haja vista que no ano seguinte não sabe em qual escola ou disciplina lecionará, essa instabilidade percebida no momento da pesquisa também ressalta uma inquietação das coordenações pedagógicas que alegam que para ser professor de *Projeto de Vida* tem que ter um certo “perfil”, por ser uma disciplina em que a proposta é de aproximação dos estudantes, e que alguns professores não têm essa característica, não porque são “maus” professores, mas porque parte de uma característica pessoal desse profissional. Essa incerteza na atribuição das aulas não permite que o professor tenha tempo para criar esses “vínculos”, haja vista que no ano seguinte não sabe se estará ou não lecionando na mesma escola. Diante disso, observa-se que a formação continuada do professor se precariza, o que acarretará em defasagens educacionais dentro daquilo que o *Projeto de Vida* propõe.

3.4 PERSPECTIVAS FORMATIVAS DOS ESTUDANTES NO COMPONENTE PROJETO DE VIDA

Neste último item analisamos a percepção dos respondentes da pesquisa sobre o que compreendem a respeito da formação de seus alunos na disciplina *Projeto de Vida*. Sendo a última questão do formulário uma questão aberta, em que poderiam dissertar a partir da pergunta: “Quais objetivos educacionais pretende alcançar, enquanto professor(a), nas aulas da disciplina *Projeto de Vida*?”. Dos 17 que responderam o questionário 11 dissertaram sobre essa questão. A tabela abaixo identifica a fala de cada docente:

Tabela 4: Resposta dos docentes

Docente	Resposta
D2	Proporcionar aos estudantes melhor compreensão sobre questões correlacionados a vida pessoal, profissional e em sociedade.
D4	Bem como o objetivo definido na BNCC como: “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. Dando destaque também p/ a competência específica, a BNCC reconhece, em diversas partes de seu texto original, a importância do desenvolvimento humano global, estabelecendo algumas premissas a serem observadas pelos educadores e que estão diretamente alinhadas à construção do Projeto de Vida pessoal dos discentes: complexidade e não linearidade da formação das crianças, adolescentes, jovens e adultos; ruptura com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual ou a afetiva; educação voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento, em suas singularidades e diversidades.
D5	Meu principal objetivo com a disciplina Projeto de Vida, é de que os alunos consigam de fato desenvolver integralmente as competências às quais me fundamento para as aulas, a ponto de impactá-los positivamente nas diversas áreas de vida, sendo estas, pessoal, interpessoal e acarretando no profissional.
D7	contribuir na formação dos alunos, estou gostando muito de ministrar as aulas, esse é o primeiro ano, mas estou me adaptando, já ouvi muitos relatos de professores que não gostaram, mas creio que é questão de perfil, eu por ser professora de Educação Física sempre trabalhei com esse dinamismo, conversas, barulho, movimentação, então procuro fazer uma aula mais movimentada, onde eles vão a lousa, debatem assunto, falam o que pensam e as vezes tumultua, mas pra mim é mais tranquilo,

	talvez professores de exatas, que trabalham mais com o silêncio não se adaptam muito ao modelo, por isso dos relatos negativos, mas para mim tem sido muito bom
D8	Pretendo alcançar uma melhora na vida emocional dos estudantes fazendo assim com que possamos ser melhores Cidadãos
D11	Sempre consigo atingir alguns alunos. Mas nunca os 100%.
D13	Que as aulas tenha algum impacto na vida dos estudantes, nem que ao mesmo seja 1 de cada turma
D14	Fazer com que o estudante reflita sobre o seu projeto de vida
D15	É importante que os alunos desenvolvam uma noção de justiça, equidade e respeito consigo e com os outros a sua volta.
D16	Sempre viso em minhas aulas o autoconhecimento, e o processo de resiliência para que o estudante possa ter uma ampla visão de seu futuro e como cidadão cheio de valores e competência para enfrentar a vida adulta depois da formação escolar.
D17	Espero que eles se tornem pessoas de bem e cidadãos ativos na construção de uma sociedade humana e justa.

Fonte: Produzido pela autora

Analisando a fala dos professores de maneira geral observa-se a maioria traz em seu relato uma perspectiva positiva sobre os objetivos que vislumbram na formação dos estudantes, como o D2, D8, D13, D15, D16. Além disso, fizemos inferências de algumas falas de acordo com as semelhanças ou alguma particularidade específica:

Diante da fala dos docentes (D2, D5 e D8):

*Meu principal objetivo com a disciplina Projeto de Vida, é de que os alunos consigam de fato desenvolver integralmente as competências às quais me fundamento para as aulas, a ponto de impactá-los positivamente nas diversas áreas de vida, sendo estas, **pessoal, interpessoal** e acarretando no **profissional**. (D5).*

*Proporcionar aos estudantes melhor compreensão sobre questões correlacionados a **vida pessoal, profissional** e em sociedade. (D2).*

*Pretendo alcançar uma **melhora na vida emocional** dos estudantes fazendo assim com que possamos ser melhores Cidadãos. (D8) – grifos nossos.*

Postulamos a seguinte reflexão: Como esses professores pretendem desenvolver Competências Socioemocionais com o objetivo de promover uma ação

positiva nas diversas áreas de vida do estudante, sendo “pessoal, interpessoal e profissional” ou ainda “melhorar na vida emocional”? O que a princípio nos leva a entender de que estão se referindo a essas áreas porque pensam nas concepções de uma Educação Integral, entretanto, sabemos que, a formação inicial dos docentes não contempla com profundidade conhecimentos de cunho psicológico para desenvolver o “interpessoal” ou “melhorar a vida emocional”, sabendo que os cursos de formação de professores concentram-se nos saberes científicos de suas áreas específicas e na preparação didática, ou seja, aprendem os conteúdos e como dar aula. Além disso, a pesquisa também revelou que, quase a metade dos professores respondentes não realizaram a formação continuada e, os que informaram ter realizado, o fizeram pelo modo remoto, sem a supervisão de um formador adequado.

Diante dessa contradição nos colocamos a pensar teoricamente. Buscamos em Pimenta (1996) que trabalha na temática de saberes e identidade docente, a autora diz que os professores saem da formação inicial com uma clareza - de que serão professores de um conhecimento específico. E, com relação ao que acontece na formação continuada alega que:

A prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alcançar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar e nos seus contextos (PIMENTA, 1996, p. 73).

Assim, podemos entender, a partir de uma visão crítica, que os professores não sabem como desenvolver uma educação “interpessoal” e “melhorar a vida emocional” de uma maneira intencional, sendo esse processo de conduta estar mais ligado à área de conhecimento da Psicologia, entretanto, ele foi “convencido” de que é capaz de fazê-la, a partir de suas próprias experiências de vida, através do convencimento adquirido nas formações, nas orientações das coordenações pedagógicas ou mesmo na troca de experiência que os próprios colegas relatam sobre o que fazer nas aulas de *Projeto de Vida*.

Outros docentes, entretanto, conseguem estabelecer uma relação mais contundente com os objetivos educacionais que pretende alcançar, como é o caso do D4, que reconhece a relação do *Projeto de Vida* com a Educação Integral ao citar: “Dando destaque também p/ a competência específica, a BNCC reconhece, em diversas partes de seu texto original, a importância do desenvolvimento humano

global”.

Este docente demonstra possuir conhecimento das legislações que embasam a disciplina, também faz citação direta da competência número 6 da BNCC que trata sobre Trabalho e Projeto de Vida. Na fala desse docente conseguimos observar alguns pontos importantes:

*A BNCC reconhece, em diversas partes de seu texto original, a importância do desenvolvimento humano global, estabelecendo algumas premissas a serem observadas pelos educadores e que estão diretamente alinhadas à construção do Projeto de Vida pessoal dos discentes: **complexidade e não linearidade da formação das crianças, adolescentes, jovens e adultos; ruptura com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual ou a afetiva**; educação voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento, em **suas singularidades e diversidades**. (D4 – grifo nosso).*

O comentário ressalta uma concepção que reconhece que o processo de educação é complexo e não linear, que não se prende a visões reducionistas que privilegiam apenas uma dimensão e reconhece a singularidade e diversidade. O ponto de inferência dessa fala torna-se relevante para nossa análise, pois, partimos da premissa que este docente reconhece os mecanismos legais que embasam a Educação, assimila o conceito estabelecido por exemplo na BNCC ao fazer citação direta com a competência de número seis, porém, que não se apega ao discurso exclusivista das Competências Socioemocionais, dos quais remetem apenas à modificação comportamental e ao equívoco de pensar que a educação ou é cognitiva ou é emocional, quando diz: *“ruptura com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual ou a afetiva”*. Sua visão de Educação vai além dessas premissas de querer mudar apenas as áreas “pessoais, interpessoais e profissionais” dos estudantes, seu objetivo educacional é mais enfático e abrangente, mais voltado para uma Educação de fato Integral e atenta-se para as questões de acolhimento, singularidades e diversidades.

Entendemos que, esse docente está mais bem preparado para lecionar no componente *Projeto de Vida*, pois, demonstra em sua fala domínio teórico e objetivos concretos para saber como conduzir suas aulas.

O relato da docente D7 (utilizamos o termo no gênero feminino devido a própria resposta da mesma no formulário: *“eu por ser professora de Educação Física”*), é interessante por demonstrar na prática quais os desafios que encontra nas suas aulas, citando como exemplo as conversas e o barulho, fator que pode gerar desconforto em

alguns colegas, mas que para ela isso não se torna um problema, ao mesmo tempo, sua perspectiva positiva revela que apesar das dificuldades tem conseguido superá-las a partir de suas experiências como professora:

contribuir na formação dos alunos, estou gostando muito de ministrar as aulas, esse é o primeiro ano, mas estou me adaptando, já ouvi muitos relatos de professores que não gostaram, mas creio que é questão de perfil, eu por ser professora de Educação Física sempre trabalhei com esse dinamismo, conversas, barulho, movimentação, então procuro fazer uma aula mais movimentada, onde eles vão a lousa, debatem assunto, falam o que pensam e as vezes tumultua, mas pra mim é mais tranquilo, talvez professores de exatas, que trabalham mais com o silêncio não se adaptam muito ao modelo, por isso dos relatos negativos, mas para mim tem sido muito bom. (D7).

Ao utilizar de sua experiência profissional como professora de Educação Física a docente, soube como “lidar” com situações cotidianas da sala de aula, como por exemplo: *“sempre trabalhei com esse dinamismo, conversas, barulho, movimentação, então procuro fazer uma aula mais movimentada, onde eles vão a lousa, debatem assunto, falam o que pensam e as vezes tumultua, mas pra mim é mais tranquilo”*. A esse processo de recorrer à sua experiência e adaptar à sua realidade, utilizamos a explicação em Libâneo (2004, p.96):

Isso não quer dizer que o professor não necessita da teoria, do conhecimento científico. Significa que o professor analisa sua prática à luz da teoria, revê sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria novas estratégias, inventa novos procedimentos. Tematizando sua prática, isso é, fazendo coro que sua prática se transforme em conteúdo de reflexão, ele vai ampliando a consciência sobre sua própria prática.

Entretanto, ao utilizar de sua experiência profissional demonstra, nesse caso, uma epistemologia da prática ou a reflexão da prática pela própria prática sem embasamento teórico, isso faz com que sua ação docente não seja eficaz no que tange à práxis pedagógica, o que transmite a incompletude do processo educacional que vem acontecendo na disciplina *Projeto de Vida*.

Ao final ela cita que ouve dos colegas relatos “negativos” sobre essas situações cotidianas de sala de aula, entretanto, as falas de todos os respondentes desta pesquisa foram unanimemente no sentido mais positivo do que negativo, essa fala negativa que a docente cita deve estar envolvida em outros fatores cotidianos.

Além desses pontos observados, ainda estabelecemos relação entre duas falas em comuns, a dos docentes D11 e D13 quando relatam a preocupação do alcance de suas aulas:

*Sempre consigo atingir **alguns** alunos. Mas nunca os 100%. (D11).*

*Que as aulas tenha algum impacto na vida dos estudantes, nem que ao mesmo **seja 1 de cada turma.** (D13) - grifos nossos.*

Esses docentes diante da pergunta não respondem de maneira clara quanto aos objetivos educacionais que pretendem alcançar, se preocupam mais com a quantidade do impacto, seja “alguns” ou pelo menos “um de cada turma” do que com a qualidade, uma vez que não deixa explícito na resposta. Portanto, não há como saber se os fatores de alcance que pretendem são positivos ou negativos. Desse modo, preferimos acreditar que esses docentes compreendem que seu desempenho na vida desses estudantes são importantes e que devido a esses fatores sua ação terá impactos positivos.

Outro fator de semelhança está na fala dos docentes D15 e D17 quando citam em comum o termo “justiça” na resposta D15, destacamos: “*É importante que os alunos desenvolvam uma **noção de justiça**, equidade e respeito consigo e com os outros a sua volta.*”

Enquanto D17, afirma “*Espero que eles se tornem pessoas de bem e cidadãos ativos na construção de uma **sociedade humana e justa.***” (grifos nossos).

Para entender de que modo docentes associam a disciplina *Projeto de Vida* com os termos “noção de justiça” e “sociedade humana e justa” buscamos resposta nas legislações, LDB, BNCC e Currículo de Referência do MS e encontramos tais propositivas:

Na Lei de Diretrizes e Bases não consta nenhum dos termos citados; na Base Nacional Comum Curricular, documento na íntegra, os termos aparecem nos trechos introdutórios, respectivamente nas páginas 7, 8 e na descrição da competência de número 1 na página 9 do documento:

está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma **sociedade justa**, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p.7).

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a **mais humana, socialmente justa** e, também, voltada para a preservação da natureza”. (BRASIL, 2017, p.8).

Competência nº 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma **sociedade justa**, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p.9 – grifos nossos).

Os termos também constam com frequência no Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul, a repetição acontece em vários momentos do documento ao descrever as competências de várias áreas, como Linguagens, Ciências Humanas e da Natureza, também aparecem nas especificidades dos temas contemporâneos como nos Direitos Humanos e do Trânsito. Os termos em repetição “*uma sociedade justa, democrática e inclusiva*”, no caso, aparecem em concordância com os termos citados na BNCC.

O que podemos entender que os professores ao citar os termos demonstram certo domínio da legislação vigente, entendem que os objetivos educacionais devem seguir esses parâmetros, não se sabe, entretanto, como esses elementos são abordados em suas metodologias de ensino nas aulas de *Projeto de Vida* e nem em quais embasamentos teóricos utilizam para alcançá-los, mas, sabe-se que através da repetição dos termos nos documentos norteadores eles passam a ser interiorizados pelos docentes que os dominam o suficiente para replicá-los em suas falas, mas quanto à sua aplicabilidade, não é possível mensurar ou realizar inferências a esse respeito.

Enfim, diante do exposto pudemos destacar alguns pontos sobre como os professores de *Projeto de Vida* da rede estadual do ensino fundamental II de Três Lagoas vem lidando com os novos desafios que vem acontecendo após a promulgação da BNCC e de seus desdobramentos, de uma maneira que demonstram autonomia, reflexão de suas ações, superação de suas próprias capacidades, se desafiando na busca de compreender como lecionar em um componente não cognitivo e as Competências Socioemocionais, uma vez que a formação continuada ofertada não tem sido o suficiente para prepará-los.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Num mundo multicultural, permanentemente conectado e em profunda transformação, faz todo sentido a educação baseada em valores, desenvolvimento de competências e aprendizagem por projetos, integrados no Projeto de Vida.” (José Moran).

A frase inicialmente citada por José Moran, professor, pesquisador e designer de projetos inovadores na educação com ênfase em valores e metodologias ativas ao

dizer que “vivemos num mundo multicultural e em constante transformação” refere-se ao atual contexto do século XXI e que para viver nesses tempos e acompanhar todas as mudanças, a educação deve ser repensada de modo que leve em consideração os projetos de vidas dos estudantes. Essa frase ressalta uma característica interessante constatada nessa pesquisa – a de que foi produzido um currículo perfeito para um mundo imperfeito. Ao referir-se à educação “baseada em valores e competências” relaciona-se ao contexto neoliberal e das reformas educacionais promovidas após a promulgação da lei 13.415 de 2017 que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece um currículo embasado no desenvolvimento de competências e habilidades e onde o *Projeto de Vida* ganha importância para alinhamento dessas novas diretrizes educacionais.

A partir de nosso objetivo geral analisamos a percepção dos professores de Três Lagoas da rede Estadual que lecionam a disciplina *Projeto de Vida*, com intuito de identificar o conhecimento dos docentes em relação ao currículo das Competências Socioemocionais, seus entendimentos teóricos-metodológicos a partir das formações continuadas e suas compreensões em relação aos impactos dessas competências e habilidades na formação dos estudantes do Ensino Fundamental II. Verificou-se que, a fala descrita na frase de Moran não condiz com a realidade constatada na pesquisa, pois, envolve situações de natureza prática do cotidiano da sala de aula de maneira bem imperfeita.

Por meio de um questionário estruturado os professores de três instituições de ensino responderam perguntas que abrangia variados aspectos para compreender como o *Projeto de Vida* – componente curricular que une as concepções de Educação Integral e Competência Socioemocionais – tem se mostrado desde de sua inserção nas grades curriculares das escolas com ampliação de carga horária e de tempo integral no Mato Grosso do Sul. Constata-se que muitos professores sentem algumas dificuldades para lecionar nesse componente, como por exemplo, relacionados à sua formação, tanto inicial, que não contempla com profundidade aspectos da Psicologia e Psicopedagogia e nem na formação continuada que, ofertada pelo Instituto Ayrton Senna através do curso “Diálogos Socioemocionais”, não tem sido suficiente para abarcar os conhecimentos teóricos necessários para tal fim, além da constatação de que esta formação tem acontecido de maneira insuficiente no que tange à sua abrangência, pois, metade dos respondentes não realizaram nenhum tipo de formação e a outra metade a fez de maneira remota.

A fala dos docentes reafirma os aspectos mencionados ao citar a “incompetência dos professores formadores” e a “de não conhecer outras competências senão aquelas ofertadas pelo IAS por meio da SED”. Apesar dessas dificuldades e defasagem na formação esses docentes conseguem estabelecer as relações que existe entre a proposta do *Projeto de Vida* com a Educação Integral e com as Competências Socioemocionais, entretanto, não possuem criticidade em observar que o modelo proposto pelo Instituto Ayrton Senna configura-se uma espécie de privatização da Educação, que visa a preparação dos estudantes apenas para o Mercado de Trabalho e “esvazia” os currículos dos conhecimentos científicos sistematizados, que à luz da Teoria Histórico Cultural e Histórico Crítica, seria o caminho para emancipação e humanização dos estudantes, haja vista que, a escola, sendo a única oportunidade de obter o conhecimento científico produzido pela humanidade está sendo privada desse saber ao propor disciplinas “vazias” do conhecimento adquirido por esses profissionais da educação e que interpreta de maneira equivocada os processos psíquicos do desenvolvimento humano, ao separar o intelecto das emoções.

As análises também destacam o processo da práxis pedagógica e da autonomia dos docentes, que, diante desse cenário se sentem, por vezes, aptos e confortáveis em lecionar a disciplina, sentem-se aptos por considerarem em suas percepções que o modelo proposto das macro e micro competências visa promover uma educação humanitária, não compreendendo as múltiplas determinações de caráter capitalista que este modelo possui até chegar no chão da sala de aula. Além disso, esses docentes também têm demonstrado profissionalismo na preparação de suas aulas buscando conteúdo em vários segmentos para auxiliá-los.

Ao longo da pesquisa e da proposta teórica em entender o *Projeto de Vida* lidamos com algumas concepções de currículo, compreendemos que não se trata de um tema limitado e que existem inúmeras formas de olhar para essa temática. Buscamos em documentos (principalmente nas legislações e documentos públicos) as origens de como o *Projeto de Vida* foi implementado na grade curricular do estado do Mato Grosso do Sul e o processo de formação de professores da cidade de Três Lagoas para lecionar na disciplina. Também buscamos explicar as origens e métodos das Competências Socioemocionais e do currículo proposto pelo IAS para serem enfaticamente trabalhados no componente.

Por fim, vale ressaltar, que o contexto da pesquisa não se encerra, há muito

ainda para se conhecer sobre o *Projeto de Vida* e as “tais” Competências Socioemocionais. Enquanto pesquisadora e professora não considero que o fim da disciplina seja um caminho vindouro, pois, suas bases estão bem entrelaçadas na BNCC e não há previsões para que sejam alteradas. Entretanto, considero necessário reformular a carga horária da disciplina, destinando-se a apenas uma aula semanal para que outras disciplinas de saber científico não sejam comprometidas. Ao que tudo indica, em 2022 há propostas para reformulação para essa carga horária com maior foco na recomposição das aprendizagens. Reafirmo, portanto, a necessidade de investir em uma boa formação continuada, para que haja uma maior tomada de consciência por parte dos professores e que esta formação continuada não esteja limitada apenas a uma instituição privada, que se busque parcerias com Universidades e profissionais da Educação com conhecimento teórico adequado para promover o desenvolvimento da afetividade e das emoções dos nossos estudantes de modo adequado, científico e humanizado e não no sentido de afetar seus comportamentos para se encaixarem na competitividade capitalista de produção. Por fim, uma certeza, esta pesquisa não se esgota aqui.

6. REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: 2014.

ALVES, Maria Rosa Melo. **Reflexões quanto a formação de professores para a disciplina projeto de vida: um olhar sobre a educação socioemocional**. São Cristóvão, Sergipe, 2021.

ANASTASIOU, L; PESSAT, L (Org.). **Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensino**. 10ed. Joinville, SC. Editora Univille, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4524251/mod_resource/content/2/Processos%20de%20Ensino.pdf. Acesso em: 20 de fev. 2023.

ANJOS, Ricardo Eleutério. Base Nacional Comum Curricular e Educação Escolar de Adolescentes: uma análise baseada na pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. In: MALANCHE, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Org). **A Pedagogia Histórico-Crítica, Às Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2020.

APPLE, Michael W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um

currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**; tradução Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. **Educação contra a barbárie [recurso eletrônico]: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar** / Alessandro Mariano...[et al.]; organização Fernando Cássio; prólogo de Fernando Haddad. – 1ed. – São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=U3uYDwAAQBAJ&hl=pt-BR&printsec=frontcover&pg=GBS.PT2>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária. **Laplage Em Revista**, 1(3), p.67-81, 2015. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/221>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

BELL, J. Escolhendo métodos de coleta de dados. *In*: BELL, J. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 101 – 170.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 297-313, jul/dez, 2010.

BIAGIOTTI, L.C.M. **Conhecendo e aplicando rubricas em Avaliações**. Dissertação (Mestrado em Ciências Pedagógicas) – Instituto Superior de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 2005.

BITTAR, Marisa. **História da Educação: da antiguidade à época contemporânea**. São Paulo: EdUFSCar, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 de jan. 2021

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CALDEIRA, A, M, S; Z Aidan, S. Práxis Pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**

r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec, Belo Horizonte. Ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235032549.pdf>. Acesso em: 17 de jan. 2023.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. **Democratização e Privatização: uma relação possível na gestão da educação básica pública?**. Eduem, Maringá, 2020.

CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. R. D. da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017.

CATINI, Carolina. Educação e Empreendedorismo da Barbárie. **Educação contra a barbárie [recurso eletrônico]: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar** / Alessandro Mariano...[et al.]; organização Fernando Cássio; prólogo de Fernando Haddad. – 1ed – São Paulo: Boitempo, 2019. Recurso digital, e-book: <https://play.google.com/books/reader?id=U3uYDwAAQBAJ&hl=pt-BR&printsec=frontcover&pg=GBS.PT2>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, Privatização e o trabalho sujo da Educação. **Revista USP**, São Paulo, n° 127, p.53-68, outubro/novembro/dezembro/, 2020.

CELLARD, André. Análise Documental. *In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*/ tradução Ana Cristina Nasser. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. A Educação Escolar e a Teoria Histórico-Cultural. *In: Congresso Nacional de Educação*, 12., 2015, PUCPR, **EDUCERE** – ISSN 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20322_9131.pdf último acesso dia 25/07/21. Acesso em: 20 de fev. 2023.

CHAVES, David, Santos Pereira. **Empresariamento Da Educação: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - **Resolução cne/cp nº 2, de 22 de dezembro de 2017** - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - **Resolução cne/cp nº 3, de 21 de novembro de 2018** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 20 de fev.2023.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Parâmetros para formação do socioeducador: uma porposta inicial para reflexão e debate**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 104 p.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. **Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo**. *Educação e Realidade*, vol.34 no.02 Porto Alegre, p. 171-186, maio/ago. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432009000200011&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 20 de fev. 2023.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ELLIOT, L.G. ; HILDENBRAND, L.; BERENGER, M.M. Questionário. In: ELLIOT, L.G. (Org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para a construção e validação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 25-68

FAVACHO, Ana Veraldi. **A empresa na escola: o projeto de vida no Programa do Ensino Integral do Estado de São Paulo e a formação do estudante de ensino médio**. Campinas-SP, 2020.

FERREIRA, Carolina Góis. O conceito de Clássico e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHE, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Org). **A Pedagogia Histórico-Crítica, Às Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2020.

FODRA, Sandra Maria. **O Projeto de Vida no Ensino Médio: o olhar dos professores de História**. São Paulo, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – 45. Ed. – São Paulo, Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 de fev. 2023.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre Políticas Educacionais, Prática Pedagógica e Formação Humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 55-66 , jan.-jun. 2011. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

GIARETA, Paulo Fioravante. A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, p. 1-38,

2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 23 de fev. 2023.

GLASS, Ronald David. **Revisitando os fundamentos da educação para a libertação: o legado de Paulo Freire**. *Educ. Real*. [online]. 2013, vol.38, n.3, pp.831-851. ISSN 2175-6236.

GRASS, Idania B. Peña. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. *In: A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo; Cultura Acadêmica, 2017.

HAHN, T, O; FFERRARO, J, L, S. Aproximações entre as teorias de Wallon e Vygotsky no campo da educação: um olhar sobre a afetividade. **Perspectiva, revista do Centro de Ciência da Educação**, Florianópolis, v. 36, n.4, p. 1321-1337, out./dez. 2018. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (públicas). **Cadernos Cedes**, ano XXI, no 55, novembro/2001. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10059_30_12_2019. Acesso em: 10 set. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Diretrizes para a política de educação integral: Solução Educacional para o Ensino Médio. **Caderno 2: Modelo Pedagógico – princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem**. São Paulo, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj. Disponível em: https://nepocblog.files.wordpress.com/2018/03/aula2_4_5_6_lopesemacedo_2011_t_eori_asdecarriculo.pdf. Acesso em: 23 de fev. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45- 68, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 09 set. 2022.

MALANCHEN, Julia; ZANK, Debora Cristine Trindade. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da Pedagogia das Competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. *In: MALANCHE, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Org).* **A Pedagogia Histórico-Crítica, Às Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2020.

MARTINS, A. F. M. **O Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul**

no olhar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Estadual de Ensino, em Três Lagoas, MS: Elaboração e Desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2021.

MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Bruna. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SUPERANDO O DILEMA TEORIA VERSUS PRÁTICA. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, ago. 2017.

MARTINS, LM.; DUARTE, N., (orgs). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. (Estado). Resolução/SED nº 3.659, de 27 de dezembro de 2019b. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico** n. 10.059, p. 21 a 55, de 30 dez. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. (Estado). Resolução/SED nº 3.323, de 13 de setembro de 2017b. Aprova a Matriz Curricular e o Projeto Político Pedagógico das escolas de educação em tempo integral – Escola da Autoria – etapa do ensino médio, da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico** n. 9.494, p. 7, de 15 set. 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Parecer Orientativo n.351, Campo Grande, MS, 06 de dez. 2018a. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Parecer Orientativo n.004, Campo Grande, MS, 08 de fev. 2021. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**. Dispõe sobre a Regulamentação do Currículo de Referência do Ensino Médio para o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Par-CP-004-2021-Parecer-Orientativo-Curriculo.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2022.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de; FERREIRA, Gesilaine Mucio; BARROCO, Sonia Mari Shima; MOREIRA, Jani Alves da Silva. BNCC e Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: análise à luz da teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. *In:* MALANCHE, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Org). **A Pedagogia Histórico-Crítica, Às Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2020.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.) Educação Integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>. Acesso em: 20 de out. 2021.

MAZZARDO, Ana Lúcia da Luz. **Projeto de Vida: uma proposta de construção compartilhada com estudantes do ensino médio**. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2019.

MELLO, Cheila Dionísio de; TURMENA, Leandro. Bases Teóricas e Conceituais da Pedagogia das Competências: Estudo segundo Philippe Perrenoud. *In: I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE: Congresso Nacional de Educação, 10., 2011, Curitiba-PR. EDUCERE* (páginas 11897 a 11903).

MORAN, José. Construindo novas narrativas significativas na vida e na educação. *In: PORTO, Ana Paula Teixeira; SILVA, Denise Almeida; PORTO, Luana Teixeira. Narrativas e mídias na escola*. Frederico Westphalen: URI, 2014. p. 43-58. (Série novos Olhares, v. 7)

MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley Neves. A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Educa: Lisboa, 2002.

ORSO, Paulino José; SANTOS, Sílvia Alves. Base Nacional Comum Curricular - uma base sem base: o ataque à escola pública. *In: MALANCHE, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Org). A Pedagogia Histórico-Crítica, Às Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2020.

PEREIRA, Bruna Caroline. **Relações entre projetos de vida e variáveis do contexto escolar e familiar**. Campinas. PUC-Campinas, 2019.

PEREIRA, Omar Calazans Nogueira. **A construção do projeto de vida no programa ensino integral: (PEI): uma análise na perspectiva da Orientação Profissional**. São Paulo, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do Professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v22, n2, p.77-89, jul./dez. 1996.

PIMENTEL, Anne Patricia Nascimento da Silva; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1 -12, set.-dez. 2020.

RAMOS, Phagner. Psicologização Escolar: O lugar da Pedagogia e da Psicopedagogia. **Revista AMazônica**, Ano 12, v. XXIV, n. 2, jul-dez, 2019.

RIBEIRO, M. De P. ZANARDI, T. A. C. O Tecnicismo na Teoria Curricular. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 1, 13 maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2016.v9i1.121133>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

RIBEIRO, Márcen de Pádua. Precisamos falar sobre Currículo. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.3, p499-515, set./dez. 2018.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. Habilidades Socioemocionais: A Ocde E Seu Projeto De Governança Educacional Global. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, UFSC – Florianópolis, 2015.

ROLDÃO, M, C, N. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez 2005.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SANSOLOTI, Simone de Oliveira; COELHO, Marcus Nascimento. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. **Avanços & Olhares**, n. 3, Barra do Garças – MT. Disponível em: <https://revista.institutoiesa.com/arquivos/157>. Acesso em: 11 de nov.2022.

SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos. **Política De Avaliações Externas: A Ênfase Na Questão Das Competências Cognitivas E Socioemocionais**. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá, 2015..

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. DUARTE, N. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: O Problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHE, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Org). **A Pedagogia Histórico-Crítica, Às Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultura *In*: BARBOSA, M. V; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Org). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar** – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação Escolar na Primeira República: memória, história, e perspectiva de pesquisa. **Tempo** [online]. 2009, v. 13, n. 26, pp. 32-55. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>. Acesso em: 02 de set. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Orientações Curriculares Projeto de Vida Anos finais do ensino fundamental 2021.**

Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Orientacoes-Curriculares-ANOS-FINAIS-PV.pdf>. Acesso em 20 de fev. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Orientações Curriculares Projeto de Vida Anos Iniciais do ensino fundamental 2021.**

Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Orientacoes-Curriculares-Proj-de-Vida-ANOS-INICIAIS.pdf> . Acesso em 20 de fev. 2023.

SILVA, Rodrigo Pereira, Instituto Ayrton Senna. O Programa Educacional Paulista Inova (2020): Reforma Empresarial *In* SCHERER Susana Schneide (Org.) **Políticas Educacionais e escola pública: questões globais e desafios para as redes de ensino locais**. Editora Atena, Ponta Grossa – PR, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Glória Regina Graçano. **Currículo e Cultura: Algumas Interloquções Teóricas**. Revista Contemporânea de Educação N o 12 – agosto/dezembro de 2011.

SUESS, R. C.; LEITE, C. M. C. Paulo Freire e Humanismo em Educação: Contribuições A Partir De uma Perspectiva Geográfica. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 8, n. 16, p. 94-105, set./dez. 2017.

TARDIF, Maurice. Profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 de fev. 2023.

TAVANO, Patrícia Teixeira; ALMEIDA, Maria Isabel de. CURRÍCULO: um artefato sócio-histórico-cultural. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 29-44, jan./abr. 2018.

VALENZUELA, A, P; DAMIÃO, M, H. Da “Narrativa” Humanista à Educação Humanista - Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 2, maio/ago. 2018.

VICENTINI, Dayanne; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. A Pedagogia Crítica No Brasil: A Perspectiva De Paulo Freire. **XVI Semana da Educação, VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/A%20PEDAGOGIA%20CRITICA%20NO%20BRASIL%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

YOUNG, Michael F.D. Durkheim, Vygotsky e o Currículo Do Futuro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 53-80, novembro/ 2002.

7. ANEXOS

Anexo A - Diário Oficial 9494 de 15 de setembro de 2017

PÁGINA 7

15 DE SETEMBRO DE 2017

DIÁRIO OFICIAL n. 9.494

tecnologias sustentáveis e materiais didáticos, por meio de projetos didático-pedagógicos, relacionados às questões socioambientais peculiares a cada território de identidade;

V - promover e fortalecer, por meio do currículo, o exercício da cidadania, da autodeterminação dos povos e da solidariedade para a construção de sociedades sustentáveis.

Art. 5º Constitui objeto da Educação Ambiental a prática social das relações coletivas e individuais com o ambiente, entendido na totalidade das suas múltiplas dimensões e, no âmbito educativo, considerando a qualidade do espaço físico construído e natural, a instituição educacional como lugar de convivência, a gestão democrática e a organização curricular.

Art. 6º A Inserção da Educação Ambiental no currículo da Educação Básica e demais modalidades de ensino deve ser efetivada por meio de abordagem integrada, transversal, interdisciplinar e sistemática, levando em consideração a diversidade sociocultural das comunidades e dos territórios de identidade.

§ 1º A Educação Ambiental requer a interdisciplinaridade entre todas as áreas de conhecimento e a articulação entre diferentes componentes curriculares/disciplinas da Educação Básica e demais modalidades de ensino e em atividades extraclasses.

§2º A dinâmica curricular desenvolve-se em processos pedagógicos participativos permanentes, com uma visão integrada e multidimensional das questões socioambientais, utilizando diferentes linguagens para a produção de conhecimento e a socialização de ações e de experiências.

§3º O desenvolvimento de práticas educativas integradas deve favorecer processos de intervenções que promovam a melhoria da qualidade socioambiental nas dimensões local, regional e global.

§ 4º Abordagem curricular deve enfatizar a natureza como fonte de vida e relacionar a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social.

§5º As atividades pedagógicas, em todas as áreas de conhecimento e em todos os componentes curriculares/disciplinas da Educação Básica e demais modalidades de ensino, devem contemplar a diversidade dos múltiplos saberes em relação ao convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat, promovendo o respeito e a responsabilidade com as diversas formas de vida, culturas e comunidades.

§6º A Educação Ambiental deve promover o aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional.

Art.7º A formação continuada dos professores para a Educação Ambiental, realizada pela Secretaria de Estado de Educação, deve promover:

I - o fomento e a divulgação de estudos, pesquisas e experiências pedagógicas realizadas na área da Educação Ambiental;

II - a produção de conhecimentos, tecnologias sustentáveis e materiais didáticos, em parceria com a comunidade, com vistas à melhoria nas condições socioambientais local, regional e global;

III - incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática docente e a cidadania ambiental.

Art. 8º Esta Resolução possui valor regimental.

Art. 9º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

CAMPO GRANDE-MS, 13 DE SETEMBRO DE 2017.

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária de Estado de Educação

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Ano: a partir de 2018

Turno: diurno

Semana letiva: 5(cinco) dias

Duração da aula: 50(cinquenta) minutos

Duração do ano letivo: 200(duzentos) dias

Áreas de conhecimento	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens	Língua Portuguesa	06	06	06
	Arte	01	01	01
	Educação Física	02	02	02
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	02	02	02
Ciências da Natureza	Física	03	03	03
	Química	03	03	03
	Biologia	03	03	03
Matemática	Matemática	06	06	06
Ciências Humanas	História	02	02	02
	Geografia	02	02	02
	Sociologia	02	02	02
	Filosofia	02	02	02
	Subtotal BNC	34	34	34
Atividades Integradoras	Projeto de Vida/ Pós-médio*	02	02	02
	Estudo Orientado	03	03	03
	Eletiva I	02	02	02
	Eletiva II	02	02	02
	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	02	02	02
Subtotal PD	11	11	11	
Totais de Cargas Horárias	Semanal em horas-aula	45	45	45
	Anual em horas-aula	1,800	1,800	1,800
	Anual em horas	1,500	1,500	1,500

*A disciplina Projeto de Vida será ofertada para as turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio, enquanto a disciplina Pós-médio será ofertada para as turmas de 3º ano do Ensino Médio.

Extrato do II Termo Aditivo ao Contrato 0002/2017/GL/COINF/SED

Nº Cadastral 7557

Processo: 29/038.639/2016

Partes: O Estado de Mato Grosso do Sul por intermédio da Secretaria de Estado de Educação e Almeida & Echeverria Engenharia Ltda - EPP.

Objeto: Constitui objeto do presente Termo Aditivo a prorrogação do prazo de vigência do Contrato n. 002/2017. Fica prorrogado o período de vigência do referido Contrato, por mais 90 (noventa) dias, contados de 13/09/2017 a 11/12/2017.

Ordenador de Despesas: Maria Cecília Amendola da Motta

Amparo Legal: Art. 57, §1º, inciso VI, da Lei Federal n. 8.666/93, de 21/06/93, atualizada pela Lei n. 9.648, de 27/05/1998,

ANEXO B – Resolução/SED n° 3.659, de 27 de dezembro de 2019

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária de Estado de Educação

Anexo I da Resolução/SED N. 3.659, de 27 de dezembro de 2019.

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ano: a partir de 2020

Turnos: diurno e noturno

Semana letiva: 5 (cinco) dias

Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos

Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
		Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Ciências da Natureza	4	4	4	4	4	4	4	4
Matemática	4		4	4	4	4	4	4	4	4	
Ciências Humanas	História		2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Geografia		2	2	2	2	2	2	2	2	2
Linguagens	Língua Portuguesa		4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Arte		2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Educação Física		2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Língua Inglesa		2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ensino Religioso	Ensino Religioso *							1	1	1	1
Pesquisa e Aúoria			2	2	2	2	2	1	1	1	1
Projeto de Vida			1	1	1	1	1	2	2	2	2
Total semanal de horas-aulas		25	25	25	25	25	26	26	26	26	
Total anual de horas-aulas		1000	1000	1000	1000	1000	1040	1040	1040	1040	

Anexo C – Comunicado Interno (CI) sobre a 1ª devolutiva das Avaliações de Rubricas do ano de 2019.



COMUNICAÇÃO INTERNA - CI

SIGLA DO ÓRGÃO	NÚMERO	DATA
CRE 12/SED	288	19/11/2019
DE: Coordenadoria Regional de Educação de Três Lagoas		
MUNICÍPIO: Três Lagoas		
PARA: EE Edwards Corrêa E Souza		
MUNICÍPIO: Três Lagoas		
ASSUNTO: Relatório Executivo da 1ª aplicação das rubricas e devolutivas de Mato Grosso do Sul - CRE Três Lagoas		
Esta CI possui anexo(s)		

Senhor Diretor(a),

Encaminha-se, anexo, o Relatório Executivo da 1ª aplicação das rubricas e devolutivas de Mato Grosso do Sul, referente ao Programa Diálogos Socioemocionais.

Esta coordenadoria coloca-se à disposição para informações adicionais através do professor Vando pelo telefone 3521-8966.

MARIZETH BAZE KIILL

Coordenadora Regional de Educação de Três Lagoas - CRE 12

Assinado através de login e senha - Decreto n. 14.841 de 26/09/2017

Anexo D - Comunicado Interno (CI) sobre a 2ª aplicação da Avaliação de Rubricas do ano de 2019.



COMUNICAÇÃO INTERNA - Circular

SIGLA DO ÓRGÃO	NÚMERO	DATA
SUPED/SED	3086	02/12/2019
DE: Superintendência de Políticas Educacionais		
MUNICÍPIO: Campo Grande		
PARA: EE Edwards Corrêa E Souza		
MUNICÍPIO: Três Lagoas		
ASSUNTO: 2ª aplicação e recolhimento das Rubricas do Programa Diálogos Socioemocionais		

Senhor(a) Diretor(a),

Conforme informado pela Coordenadoria Regional de Educação, a qual essa escola está jurisdicionada, tendo em vista a 2ª aplicação das rubricas do Programa Diálogos Socioemocionais, que acontece nas escolas até o dia **06 de dezembro de 2019**, ressalta-se que, após a segunda aplicação, as rubricas deverão ser enviadas a esta Secretaria, separadas por turma, juntamente com a folha de rosto assinada, empacotadas com a identificação da escola, de maneira visível e com a inscrição "Programa Diálogos Socioemocionais".

As escolas deverão ter os pacotes com as rubricas respondidas pelos estudantes, prontos e organizados para serem retirados no dia 16 de dezembro, pela Empresa Cruzeiro do Sul. Importante que este esteja cuidadosamente embalado, preferencialmente com plástico do lado de fora do pacote.

Coloca-se à disposição, para informações adicionais, se necessário, a Coordenadoria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (CFOR), por meio do telefone (67) 3341-4320, a Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental (COPEF), por meio do telefone (67) 3318-2323, e a Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional (COPEMEP), por meio do telefone (67) 3318-2341.

Atenciosamente,

HELIO QUEIROZ DAHER
Superintendente de Políticas Educacionais

Assinado através de login e senha - Decreto n. 14.841 de 26/09/2017

Anexo E – Certificado do curso: Diálogos Socioemocionais de 2019.



ANEXO F – Certificado de participação do Seminário Internacional

Acesse <https://doity.com.br/validar-certificado> para verificar se este certificado é válido. Código de validação: ZUZMRMZ



Certificamos que

[REDACTED]

participou do Seminário Internacional: Competências Socioemocionais e Educação Integral, em Campo Grande, realizado no dia 06 de novembro de 2019, com carga horária de 8 horas.

Emílio Munaro
Emílio Munaro
DIRETOR DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO INSTITUTO AYRTON SENNA

Maria Cecília Amendola da Motta
Maria Cecília Amendola da Motta
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



Acesse <https://doity.com.br/validar-certificado> para verificar se este certificado é válido. Código de validação: ZUZMRMZ

Evento: **Seminário Internacional: Competências Socioemocionais & Educação Integral**

Local: **Campo Grande**

Participante: [REDACTED]

Data: **06/11/2019 - 06/11/2019**

Programação:

06/11/2019 - 07:15 - Credenciamento	06/11/2019 - 08:30 - Vídeo de trabalho 2019
06/11/2019 - 08:10 - Abertura oficial do evento.	06/11/2019 - 08:40 - Apresentação Cultural: "Crianças - Poesias de Manoel de Barros musicadas p[...]
06/11/2019 - 09:20 - "Desenvolvimento socioemocional e sua relevância no ambiente escolar". Oliver P. J.[...]	06/11/2019 - 10:20 - Espaço para Perguntas
06/11/2019 - 10:40 - "Competências socioemocionais dos professores e aprendizado socioemocional na es[...]	06/11/2019 - 11:40 - Espaço para Perguntas
06/11/2019 - 12:00 - Intervalo para almoço	06/11/2019 - 14:30 - Apresentação Cultural: "Cordel Cantado", da Escola Estadual General Maho, de[...]
06/11/2019 - 14:20 - "Desenvolvimento socioemocional no Brasil - pesquisas e aprendizados." Ricardo Pr[...]	06/11/2019 - 15:20 - Espaço para Perguntas
06/11/2019 - 15:40 - "Talk Show", com a participação de estudantes, professores e mediadores.	06/11/2019 - 16:40 - Espaço para Perguntas
06/11/2019 - 17:00 - Encerramento	

Anexo G – Certificado da “WebSed” sobre o Projeto de Vida



8. APÊNDICES

Apêndice I – Autorização do Comitê de Ética da Plataforma Brasil



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Disciplina Projeto de Vida nos anos iniciais do ensino fundamental II: Percepções de Docentes da Rede Estadual de Três Lagoas-MS

Pesquisador: CAMILA APARECIDA FERREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55429122.0.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.305.876

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1877693.pdf	17/01/2022 16:17:23		Aceito
Outros	CartadeApresentacao.pdf	17/01/2022 16:07:40	CAMILA APARECIDA	Aceito
Outros	autorizacaoSED.pdf	17/01/2022 16:06:54	CAMILA APARECIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMESTRADOPlataformaBrasil.docx	17/01/2022 16:05:56	CAMILA APARECIDA FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpronto.docx	17/01/2022 16:02:32	CAMILA APARECIDA FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	17/01/2022 16:02:23	CAMILA APARECIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 22 de Março de 2022

Apêndice II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA DO ENSINO FUNDAMENTAL II: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE TRÊS LAGOAS (MS) desenvolvida pela pesquisadora CAMILA APARECIDA FERREIRA.

O objetivo central do estudo é compreender a percepção dos professores que lecionam a disciplina Projeto de Vida, nas escolas estaduais de Três Lagoas/MS, a fim de identificar o conhecimento dos docentes em relação ao currículo das competências socioemocionais, suas apreensões a partir das formações continuadas e o entendimento que possuem em relação aos impactos dessas competências e habilidades na formação dos estudantes do ensino fundamental II.

O convite para a sua participação se deve ao fato de ser ou de ter sido professor na disciplina Projeto de Vida em alguma escola da rede estadual de Três Lagoas-MS na etapa do Ensino Fundamental II.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de questionário estruturado à pesquisadora do projeto, elaborado por meio do Google Forms ou Impressa. O tempo de duração do questionário é de aproximadamente 10 minutos. As respostas serão catalogadas e serão armazenadas, em arquivos digitais. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012 e 510 de 2016.

Em relação ao risco desta pesquisa, poderá haver desconforto e/ou constrangimento quanto à sua participação no momento de responder por emitir informação e ou opinião sobre a sua formação, o que será atenuado pela garantia do anonimato e da confidencialidade dos resultados. Além disso, para evitar e/ou diminuir os riscos, a pesquisadora estará disponível para esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que possa ocorrer, resguardando ainda, ao participante, a garantia de responder apenas aos questionamentos que não lhe causem desconforto. Quanto aos benefícios, com a sua participação, você estará contribuindo para a construção de conhecimento na área de formação de professores para a educação socioemocional e a melhor compreensão acerca da atuação do professor após a vivência nas formações. continuadas.

Em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, o pesquisador assumirá possíveis gastos e em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa que será enviado via e-mail após a leitura e aceitação dos termos e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do email: camilafa88@gmail.com do telefone (67) 996709084 ou no endereço: Rua Orestes Prata Tibery, 4619, casa 17, Parque das Mangueiras, Três Lagoas-MS.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Nome e assinatura do pesquisador

_____, _____ de _____ de _____




Local e data

Nome e assinatura do participante da pesquisa

_____, _____ de _____ de _____

Local e data

Apêndice III – Autorização da Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul para a realização da pesquisa.

		
<p>Ofício n. 5010/CFOR/GAB/SED/2021</p> <p style="text-align: right;">Campo Grande/MS, 14 de Dezembro de 2021.</p>		
<p>Senhor Coordenador,</p>		
<p>Em atenção ao teor da solicitação de autorização, de 9 de dezembro de 2021, e consoante documentação apresentada, informa-se que esta Secretaria considera que não há impeditivo para a realização da pesquisa "A Disciplina Projeto de Vida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II: Percepções de Docentes da Rede Estadual de Três Lagoas - MS", a ser desenvolvida pela mestrandia Camila Aparecida Ferreira.</p>		
<p>Segundo o projeto da pesquisa, o corpus será construído a partir de aplicação de questionário com questões estruturadas com professores do componente de Projeto de Vida, com o objetivo geral de "Analisar a percepção dos professores de Três Lagoas/MS que lecionam a disciplina Projeto de Vida, a fim de identificar o conhecimento dos docentes em relação ao currículo das Competências Socioemocionais, seus entendimentos teórico-metodológicos a partir das formações continuadas e suas compreensões em relação aos impactos dessas competências e habilidades na formação dos estudantes do Ensino Fundamental II".</p>		
<p>Para essa finalidade, devem ser observadas as seguintes orientações sobre o desenvolvimento da pesquisa, para que seja possível sua realização:</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Agendamento prévio no setor responsável pelos arquivos a serem pesquisados, e aprovação da gestão das escolas, no sentido de preservar a rotina da instituição, de modo a evitar qualquer alteração decorrente da realização das ações; - Por envolver os professores, é necessário que os responsáveis tenham conhecimento de todas as atividades que serão realizadas e autorizem formalmente a participação na pesquisa; - Ocorrências não previstas, durante a realização das ações programadas, devem ser relatadas para que sejam tomadas as medidas necessárias; - Considerada a importância do trabalho a ser desenvolvido, sugere-se que, ao final, os resultados da pesquisa sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos. 		
<p>Ao Senhor Prof. Dr. CHRISTIAN MULEKA MWEWA HRISTIAN Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado (CPTL/UFMS) Avenida Capitão Olinto Mancini, n. 1662, Caixa Postal 210 79.603-011 - TRÊS LAGOAS/MS</p>		
<p style="text-align: right;">Este ofício possui anexo(s)</p>		
<p><small>Encaminhado ao(s) email(s): camilafab@gmail.com</small></p>		
<p><small>Rua Dos Demétrios, 305, Trás das Forças - CEP 79000-000 - Campo Grande/MS - CNPJ - 02.989.245/0001-22 - Telefone: (51) 3361-0663 - Email: ofi-sed@sed.ms.gov.br</small></p>		

Autêntico digitalmente por MARIA CECELIA AMENDOU A DA MOTA:73435193872 - Hora do servidor: 14/12/2021 12:11:13
 Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.wednetcms.gov.br e informe o código 076344277 no campo "myfile" aqui no documento"

Protocolo: _____
 Data: ____/____/____

Ofício n. 5010/CFOR/GAB/SED/2021 - 2

- Dado o momento de crise sanitária mundial, orienta-se que sejam atendidos os protocolos de biossegurança afim de preservar a saúde de pesquisadores e respondentes.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Formação Continuada, para esclarecimentos adicionais, se necessário, por intermédio do telefone (67) 3341-4320.

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
 Secretária de Estado de Educação
Assinado Digitalmente

Assinado digitalmente por MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA 72473195872 - Idera do servidor: 14 02021 121113
 Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.mms.oms.gov.br, e informe o código 016164277 no campo "Verifique aqui seu documento".

Protocolo: _____
 Data: ____/____/____

Apêndice IV - **QUESTIONÁRIO** - Pesquisa Mestrado sobre o Projeto de Vida**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO***

Aceito os termos do TCLE

Qual a sua formação inicial (primeira graduação)?*

Em que ano obteve grau de licenciado em seu curso de Ensino Superior (graduação)?*

Qual sua área de formação?*

Possui algum curso de especialização (lato sensu)?*

SIM

NÃO

Caso tenha formação em curso de especialização (lato sensu), em que ano conclui a formação?

Escola (s) que leciona a disciplina Projeto de Vida*

Turma (s) que leciona a disciplina Projeto de Vida*

6°

7°

8°

9°

Em quais anos já ministrou aulas na disciplina Projeto de Vida?*

2018

2019

2020

2021

2022

Como organiza/elabora as suas aulas da disciplina Projeto de Vida ? (pode ser mais de uma alternativa, caso deseje argumentar outros pontos descreva em “outros”)*

a) Faço muitas pesquisas na internet para ter ideias

b) Uso o livro didático

c) Uso apostilas de outras instituições que já trabalham a temática

d) Ouço experiência de outros professores e tento aplicar nas minhas aulas

e) Sigo as orientações da coordenação e/ou direção escolar

Outro:

Qual (is) a sua maior dificuldade, caso haja, em articular os conteúdos da disciplina Projeto de Vida? (pode ser mais de uma alternativa, caso deseje argumentar pontos adicionais descreva em “outros”)*

- a) A falta de preparação/formação na área
- b) Encontrar conteúdo que trabalhe a temática
- c) A metodologia de ensino e como fazer a avaliação
- d) Relacionar essa disciplina com as competências e habilidades do currículo
- e) A ausência de um conteúdo científico para ensinar
- f) Motivar os alunos a participar das aulas

Outro:

Qual (is) sua maior facilidade, caso haja, em lecionar a disciplina Projeto de Vida? (pode ser mais de uma alternativa, caso deseje argumentar pontos adicionais descreva em “outros”)*

- a) Ter uma considerável proximidade com os estudantes
- b) Não ficar preso a um referencial curricular
- c) Ter a liberdade para escolher o que lecionar
- d) Relacionar essa disciplina com as habilidades e competências do currículo
- e) A quantidade de atividades que podem ser desenvolvidas
- f) Na importância que tem na formação do estudante

Outro:

Marque, na escala, a ligação/intersecção que você estabelece entre a disciplina Projeto de Vida e as competências socioemocionais. (onde 5 é muita e 1 é pouca ligação)*

- pouca relação
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Muita relação

Marque, na escala, a ligação/intersecção que você estabelece entre Projeto de Vida com a proposta de Educação Integral. (onde 5 é muita e 1 é pouca ligação)*

- pouca relação
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- muita relação

A disciplina Projeto de Vida, ainda que com cunho psicológico contemplado pelas questões das competências socioemocionais, é ministrada por professore(a)s com formação inicial em várias áreas do conhecimento educacional. Em seu entendimento profissional, qual resposta se aproxima mais daquilo que acredita?*

Entendo que, apesar de não ter recebido em minha formação inicial, os conceitos das competências socioemocionais o(a)s professores podem e/ou devem lecionar essa disciplina. A prática pode ser aprimorada com o tempo, aprendemos - de forma científica - enquanto ensinamos.

Entendo que as competências socioemocionais, contida na disciplina em questão, não devem ser desenvolvidas por professore(a)s de formação inicial em áreas de conhecimentos educacionais (Ex.: História, Geografia, Química, Física, etc.). Nossa formação inicial não foi para trabalhar e desenvolver esses conceitos, eles se assemelham muito mais com a área da Psicologia e afins.

Você considera que o currículo das competências socioemocionais atende a aspectos ideológicos em que sentido...?*

Atende com caráter humanitário as reais necessidades de uma educação emocional nas escolas com vistas a promover uma formação integral dos estudantes.

Contempla as questões socioemocionais, no formato em que se apresenta, e não está associado a ideologias. Encontra-se em um campo neutro, haja vista que não interfere nas esferas de poder e nem de produção.

Visa promover competências emocionais com objetivos de transformar os estudantes em pessoas mais adaptáveis e dóceis para o mercado de trabalho, sem que questionem as diferenças de classes.

Promova um esvaziamento curricular de maneira intencional para que a classe trabalhadora não se aproprie dos conhecimentos científicos acumulados historicamente.

Outro:

Você utiliza o currículo das Macro e Microcompetências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna em suas aulas da disciplina Projeto de Vida?*



sim

não

Parcialmente

O que você entende/acredita a respeito do currículo das macro e microcompetências socioemocionais? (questão que pode ter mais de uma escolha)*

Está muito bem elaborado, o esquema utilizado é completo e abrange todas as competências socioemocionais;

São mal elaboradas e superficiais, apresentam-se de forma insuficiente para abranger as competências socioemocionais a serem desenvolvidas nos estudantes;

Não servem para ajudar o trabalho do professor responsável pela disciplina Projeto de Vida;

Instituto Ayrton Senna é oportunista ao propor um currículo exclusivo com competências que os professores já desenvolviam antes e que usam esse modelo apenas para capitalizar.

Outro:

Na condição de professor(a), da disciplina Projeto de Vida, sente-se apto(a) a lidar e ministrar aulas que atendam aos conteúdos garantidos por essa disciplina?*

sim

não

parcialmente

Outro:

Observa que seus alunos demonstram aprender as competências trabalhadas nas aulas? Como avalia essa aprendizagem?*

Sim, pois consigo visualizar uma mudança de comportamento após as aulas.

Não, pois não há a modificação dos comportamentos.

Parcialmente, pois a mudança de comportamento é gradativa num processo contínuo de formação.

Outro:

Numa escala, de 1 a 10, quanto sente-se confortável em ministrar aulas de Projeto de Vida? (sendo 10 muito confortável e 1 nada confortável)*

Nada confortável

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Muito confortável

Na escolha e atribuição de aulas da disciplina Projeto de Vida, você:*

Escolheu lecionar a disciplina porque gosta

Escolheu por falta de outras opções na sua área de formação

Escolheu apenas para complementar sua carga horária de trabalho na escola

Foi obrigado a escolher por ter que lecionar na parte itinerária do currículo

Outro:

Qual a sua percepção quanto à formação do(a)s estudantes na disciplina Projeto de Vida?*

Percebo que tem uma grande importância e que terá impactos positivos na formação e na vida deles.

Percebo que terá impactos negativos, pois a disciplina não tem objetivos específicos. Os professores não estão aptos a falar sobre as competências socioemocionais, não têm essa

tarefa. No lugar dessas aulas poderiam estudar outros conhecimentos mais científicos da minha área de formação.

Percebo que é imparcial, não há o que relatar nem de positivo, nem de negativo

Você recebeu formação continuada, cursos adicionais, para lecionar a disciplina

Projeto de Vida? (Caso a resposta seja afirmativa, responda às próximas questões)*

sim

não

Quando?*

2019

2020

2021

Qual o formato?*

Presencial

Remoto

Plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Não fiz

Considera que a Formação Continuada recebida foi suficiente para prepará-lo(a) à dar aulas no componente Projeto de Vida?*

Sim. As informações, o conteúdo teórico, as metodologias e as formas de avaliação foram suficientes para me preparar para as aulas

Parcialmente. As informações, o conteúdo teórico, as metodologias e as formas de avaliação não foram o suficiente para que adquirisse domínio suficiente para lecionar

Não. As informações, o conteúdo teórico, as metodologias e as formas de avaliação não contribuíram em nada.

Quais objetivos educacionais pretende alcançar, enquanto professor(a), nas aulas da disciplina Projeto de Vida?
