

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE  
VANESSA DA SILVA RUBINHO**

**APLICABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO  
MÉDIO NA ESCOLA DA AUTORIA EM CAMPO GRANDE/MS**

**Campo Grande/MS  
2022**

**VANESSA DA SILVA RUBINHO**

**APLICABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO  
MÉDIO NA ESCOLA DA AUTORIA EM CAMPO GRANDE/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS.

Orientadora: Profa. Dra. Erika Porceli Alaniz

**Campo Grande/MS**

**2022**

**VANESSA DA SILVA RUBINHO**

**APLICABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO  
MÉDIO NA ESCOLA DA AUTORIA EM CAMPO GRANDE/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em: 02/12/2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Erika Porceli Alaniz - Orientadora  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

---

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco – Membro Titular  
Universidade Estadual de Maringá

---

Profª. Dra. Ana Paula Pereira Camilo – Membro Titular  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

---

Profª. Dra. Jaqueline Daniela Basso – Membro Titular  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

---

Profª. Dra. Maria Dilneia Espíndola Fernandes – Suplente  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

R836a Rubinho, Vanessa da Silva  
Aplicabilidade das competências socioemocionais no  
Ensino Médio na Escola da Autoria em Campo Grande/MS /  
Vanessa da Silva Rubinho. – Campo Grande, MS: UEMS, 2023.  
143 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) –  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.  
Orientador: Profa. Dra. Erika Porceli Alaniz

1. Memória – Representação. 2. Ditadura – Brasil –  
História – Século XX. 3. Resistência (Psicologia) 4. Trauma  
psicológico – Vítimas – Brasil I. Título. II. Moraes, Giselle  
Oliveira de.

CDD 23. ed. - 370.71

Bibliotecária Joyce Mirella dos Anjos Viana CRB 3530/1ª região

A Deus.

Aos meus ancestrais, com muito amor e gratidão.

Aos meus pais, que me deram tudo que eu precisava.

À sociedade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela dádiva da vida.

Aos meus ancestrais, por tudo que viveram para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus pais, Sirlene e José Carlos, por me concederem a vida, por serem quem são e fazerem tudo que eu precisava para que pudesse ser quem sou. Eu vos amo e vos aceito do jeitinho que são, assim como todos os meus familiares (paternos e maternos).

À minha orientadora, professora doutora Erika, pela dedicação que dispôs a mim e ao meu trabalho, por me mostrar o caminho e por compreender e respeitar minhas limitações conceituais.

Aos professores doutores da banca, Marcos e Ana Paula, por contribuírem para o meu trabalho de forma tão leve e respeitosa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, em especial à professora doutora Iara Augusta da Silva, que dispôs a mim um lindo gesto de incentivo à continuidade dos estudos (mestrado), lendo e apontando melhorias no meu pré-projeto, além de me apresentar o nome da professora que posteriormente se tornou minha orientadora.

À UEMS, pela oportunidade de compor o quadro discente do Programa de Pós-Graduação e pela cedência da bolsa de pesquisa PIBAP, a qual contribuiu para custear as despesas do processo de pesquisa.

À direção da escola pesquisada, bem como às quatro entrevistadas, por dedicarem a mim seu tempo ao responderem meus questionamentos com tantos detalhes, carinho e, notoriamente, comprometimento com a educação pública.

À minha amiga Dirce, por me apoiar tanto e por acreditar em mim em momentos nos quais cheguei a duvidar. Agradeço por tanto acolhimento, amor e carinho a mim dispostos. Agradeço pelas sessões de terapia que me proporcionaram e ainda proporcionam ricos

momentos de autoconhecimento, responsáveis pela minha melhor versão. Agradeço pela bênção da sua amizade.

À minha amiga Suzana, por sempre se fazer presente em minha vida e me incentivar a desenvolver minha inteligência emocional. Gratidão por tanto contribuir para o meu desenvolvimento profissional que, em pouco tempo, se estendeu ao pessoal. Gratidão por tudo!

Ao meu companheiro Ulisses, por respeitar meus momentos de ausência para me dedicar aos estudos e me apoiar nos momentos de incertezas e insegurança acadêmica.

Às minhas coordenadoras da Coordenadoria Regional de Educação, pela compreensão e pelo apoio quanto aos meus momentos de incertezas, medo e angústia.

Às minhas colegas de trabalho, em especial à Sabrina, pelo acolhimento, pelo incentivo e pela amizade; à Naiady, pelo compartilhamento de ideias quanto ao sistema capitalista; à Jaqueline, pelo incentivo e pelo apoio nas questões tecnológicas; e à Cristiane, pelo apoio no cumprimento de demanda de trabalho em momentos que precisei me dedicar à pesquisa. Gratidão, meninas, por tanta contribuição, gentileza e carinho a mim dedicados.

Aos colegas de mestrado, os quais se fizeram presentes no nosso grupo de *WhatsApp*, visto que tivemos menos de dois meses de aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19. Em especial, às colegas Priscila, Patrícia, Fabiana e Cinthia que tanto contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico.

Aos membros do G-Tepe, pelos momentos de discussão em conjunto das obras que tanto cooperaram para a fundamentação teórica dos nossos trabalhos.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram na caminhada pela concretização do mestrado. Gratidão!

## RESUMO

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa intitulada Organização do Trabalho Didático, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e investiga as implicações inerentes à adesão da proposta metodológica do componente curricular Projeto de Vida (PV), o qual aborda as competências socioemocionais no Ensino Médio. Objetivou-se analisar a repercussão da proposta e da aplicação das competências socioemocionais para a organização do trabalho docente no Ensino Médio. O método de investigação escolhido embasou-se no materialismo histórico dialético, que possibilitou a análise das condições de organização do trabalho docente, mediante a realidade social na qual estão inseridas. O procedimento metodológico pautou-se no levantamento de pesquisa bibliográfica, documental e empírica, das quais, esta última realizou-se por meio de entrevistas com quatro sujeitos envolvidos com o componente curricular PV. A análise dos dados evidenciou que as parcerias estabelecidas entre a Secretaria Estadual de Educação com instituições privadas para implantar o componente curricular PV acarretaram excessiva burocratização, controle e verificação dos resultados sobre o trabalho docente. Assim, evidenciou-se a precarização do trabalho docente, resultando na descaracterização profissional, uma vez que o aspecto emocional e a subjetividade dos estudantes são o centro do processo pedagógico, sobrepondo-se aos componentes curriculares das áreas de conhecimento científico. Constatou-se, ainda, a descaracterização da organização do trabalho docente em virtude da distorção desse papel, pelo modo como a professora de Projeto de Vida passou a ser vista pelos familiares dos estudantes como “psicóloga” em vez de professora, sendo que não tem formação específica para tal função. Portanto, conclui-se que a política educacional que inseriu o PV como um componente curricular obrigatório não garantiu as mesmas condições de trabalho ofertadas ao professorado das escolas-piloto. A forma como a política educacional tem se configurado em relação à proposição do componente PV denota a influência que o capital mundial dispõe sobre os países a ele subordinado, estimulando a entrada do setor privado na oferta do ensino público e o protagonismo do empresariado local na definição do currículo no ensino médio.

**Palavras-chave:** Competências socioemocionais. Projeto de Vida. Organização do trabalho docente.

## ABSTRACT

This dissertation is linked to the line of research *Organization of Didactic Work*, of the Stricto Sensu Professional Master's Postgraduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul, and it investigates the implications inherent in the adherence to the methodological proposal of the curricular component called Life Project (LP), which addresses socio-emotional skills in high school. The objective was to analyze the repercussion of the proposal and application of socio-emotional skills for the organization of teaching work in high school. The research method chosen was based on dialectical historical materialism, which made it possible to analyze the conditions of organization of teaching work, through the social reality in which they are inserted. The methodological procedure was based on the survey of bibliographical, documental and empirical research, of which the last one was carried out through interviews with four subjects involved with the LP curricular component. Data analysis showed that the partnerships established between the State Department of Education and private institutions to implement the LP curriculum component resulted in excessive bureaucratization, control and verification of the results of teaching work. Thus, the precariousness of teaching work was evidenced, resulting in professional disfigurement, since the emotional aspect and subjectivity of students are the center of the pedagogical process, overlapping the curricular components of the areas of scientific knowledge. It was also found that the organization of teaching work was disfigurement due to the distortion of this role, due to the way in which the Life Project teacher came to be seen by the students' families as a "psychologist" instead of a teacher, since she has no specific training for that function. Therefore, it is concluded that the educational policy that inserted the LP as a mandatory curricular component did not guarantee the same working conditions offered to the teachers of the pilot schools. The way in which educational policy has been configured in relation to the proposition of the LP component denotes the influence that world capital has on the countries subordinated to it, stimulating the entry of the private sector in the provision of public education and the protagonism of the local business community in the definition of the curriculum in secondary education.

**Keywords:** Socio-emotional skills. Life Project. Organization of teaching work

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: A CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA NAS REFORMAS DO ENSINO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	21
1.1 As mudanças no mundo do trabalho a partir da década de 1990.....	21
1.2 A gênese e o sentido do conceito de competência.....	33
1.3 As reformas do Ensino Médio no Brasil e a centralidade das competências.....	38
CAPÍTULO 2: A PROPOSTA DA ESCOLA DA AUTORIA NO MATO GROSSO DO SUL.....	43
2.1 História e política da implantação da Escola de Autoria.....	43
2.2 Base teórico-metodológica para implantação da Escola da Autoria.....	52
2.3 Proposta político-pedagógica das competências socioemocionais na Escola da Autoria.....	60
2.4 A diferença entre Educação Integral e Escola de Tempo Integral.....	72
2.5 Um estudo sobre os materiais formativos de Projeto de Vida.....	74
CAPÍTULO 3: A APLICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PROCESSO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DA AUTORIA.....	82
3.1 Protagonismo Juvenil.....	90
3.2 Pedagogia da Presença.....	92
CAPÍTULO 4: AS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES E SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA DA AUTORIA.....	97
4.1 Caracterização da escola investigada.....	99
4.2 Caracterização das professoras entrevistadas.....	99
4.3 Formação inicial e continuada dos professores de PV.....	100
4.4 Perfil dos formadores e perfil dos docentes.....	104
4.5 Concepções docentes sobre os fundamentos do componente curricular Projeto de Vida.....	106
4.6 Referenciais teóricos do componente curricular Projeto de Vida.....	108
4.7 Processo avaliativo dos estudantes no PV.....	112
4.8 Concepções docentes e as implicações sobre as condições de trabalhos docentes nas instituições: Sobrecarga emocional/psicológica do professor de PV.....	114
4.9 Aumento do trabalho.....	120
4.10 Dificuldades enfrentadas pelas envolvidas no PV.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127

REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE A - Projeto de Intervenção.....	140

## INTRODUÇÃO

A minha trajetória profissional docente teve início em 2010, quando vim para o estado de Mato Grosso do Sul trabalhar como professora convocada no componente curricular de Língua Espanhola. Esse ofício foi e é bastante desafiador para mim, pois percebi que a formação que tive na Universidade foi superficial para me capacitar para a realidade de uma sala de aula e, sendo assim, passei a observar os colegas de trabalho e suas distintas maneiras de organização do trabalho docente, bem como seus repertórios teórico-metodológicos.

Pude observar, nesses 12 anos de profissão, distintos perfis de professores: aqueles que dominam bem suas disciplinas, mas enfrentavam dificuldade quanto à metodologia para ensinar os estudantes; observei professores com metodologia contagiante aos olhos dos estudantes, mas com pouco domínio do conteúdo da disciplina; observei professores com domínio do conteúdo das suas disciplinas e com boa metodologia também.

Mediante a isso, observei que os professores que interagiam mais com seus estudantes obtinham melhores resultados quanto à produtividade, como exemplo, lembro-me de situações em conselho de classe que alguns estudantes somavam boa nota em determinadas disciplinas e nada entregavam em outras; os professores aos quais entregavam as atividades eram questionados pela coordenação pedagógica e pelos colegas de trabalho: “como fulano pode ter nota com você se ele não faz nada?”, esses professores costumavam levar as atividades dos estudantes que previam questionamentos.

Vale mencionar que me identifiquei com o perfil de professor que se aproxima dos estudantes e que tenta entender o motivo de determinadas atitudes, levando em consideração as referências que eles trazem no que se refere ao âmbito familiar, social, emocional e cognitivo. Preocupo-me com a produção intelectual dos estudantes porque compreendi que a maioria deles era vítima de um contexto histórico-social desigual<sup>1</sup> e, à medida que podia, com as condições de trabalho que tinha, argumentava com eles sobre a aplicabilidade daquele conteúdo em suas vidas.

Em 2017, passei a integrar uma equipe pedagógica para atender escolas da rede estadual dos municípios do entorno de Campo Grande. Com essa oportunidade, como profissional, pude perceber que as necessidades dos estudantes e do corpo docente são diferentes, justamente por estarem localizadas em regiões e contextos díspares, o que remete à ideia de que a abordagem, as orientações e as sugestões advindas dos órgãos regulamentadores precisam ser coerentes

---

<sup>1</sup> A maioria das escolas que trabalhei era periférica e eu as comparava com o público de estudantes da região central da cidade.

com essas necessidades. Concomitante a esse período, surgiram duas escolas-piloto que passaram a trabalhar o modelo da Escola da Autoria, a E. E. Waldemir Barros da Silva e a E. E. Manoel Bonifácio Nunes da Cunha.

Em 2018, abriu-se inscrição para o processo seletivo de professores com perfil para compor o quadro docente da Escola da Autoria; participei desse processo seletivo conseguindo a aprovação. No ano seguinte, implantou-se o trabalho com abordagem pautada nas competências socioemocionais com capacitação, formação em serviço e materiais didáticos fornecidos pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), antecipadamente ao início dos trabalhos.

No entanto, não houve formação continuada para os professores que iniciaram esse trabalho nas escolas de ampliação de proposta, no ano de 2020, uma vez que a lotação de professores decorrente do processo seletivo aconteceu concomitantemente ao início do ano letivo. Baseando-se nisso, o problema levantado por esta pesquisa consiste em identificar se há implicação da adoção das competências socioemocionais para a organização do trabalho didático, com ênfase no trabalho docente no Ensino Médio? Caso haja, quais seriam?

A relevância do tema desta pesquisa é a possibilidade de contribuição social pautada em observar as implicações que o trabalho baseado em competências socioemocionais acarreta para os professores da disciplina intitulada Projeto de Vida (PV). Torna-se relevante, também, contextualizar a temática na configuração da divisão internacional do trabalho do capitalismo contemporâneo, com destaque para as relações de trabalho predominantes nos países periféricos, no caso, o Brasil. Ao finalizar as análises das entrevistas, dos materiais pedagógicos e dos documentos normativos, espera-se poder contribuir para a melhoria da proposta do trabalho pelas competências socioemocionais de modo a incorporá-la no modelo.

Esta pesquisa abordará a gênese do conceito de competência, operacionalizado pelo modelo capitalista, que extrapolou as barreiras da indústria, adentrando as instituições escolares. Dito isso, como objetivo geral, a pesquisa busca analisar a repercussão da proposta e da aplicação das competências socioemocionais para o trabalho docente e a organização do trabalho didático no Ensino Médio. Consoante a isso, como objetivos específicos, almeja identificar se houve formação continuada dos docentes, para habilitá-los no trabalho com as competências; verificar as possíveis alterações na organização do trabalho didático advindas da abordagem das competências socioemocionais; verificar as concepções docentes e as implicações sobre as condições de trabalho docentes nas instituições; identificar os pressupostos político e ideológico contidos na formação por competências socioemocionais.

Com base no método do materialismo histórico dialético, o qual, de acordo com Paulo Netto (2011, p. 22), baseado em Marx, nos proporciona o respaldo teórico, já que é um “[...] método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência visa alcançar a essência do objeto”. Para tanto, a metodologia que nos proporciona condições de responder às indagações acerca da problemática e alcançar os objetivos da pesquisa em questão foram a pesquisa bibliográfica, documental e empírica.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002, p. 45), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, justamente por se tratar de uma reforma de ensino recente. À vista disso, foram realizados o levantamento, a seleção e a análise de fontes por intermédio de livros, além de consultar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da Capes e o Scielo.

No que tange à pesquisa documental, ainda segundo Gil (2002, p. 45), “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Desse modo, foram analisados os documentos: Medida Provisória e Portarias que regulamentam a disciplina Projeto de vida e introduzem as competências socioemocionais no currículo, o material didático, o de formação docente e os informativos sobre a formação das competências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna.

Por conseguinte, a pesquisa empírica “deve [...] conduzir a procedimentos relativamente sistemáticos para a obtenção de observações empíricas, bem como para a identificação das relações entre os fenômenos estudados” (GIL, 2002, p. 131). Nessa ótica, a coleta de dados foi realizada por intermédio de entrevista empírica gravada com prévia autorização dos envolvidos, por meio da ferramenta *Google Meet*, de acordo com a disponibilidade dos (as) entrevistados (as).

Logo, as entrevistas contemplaram quatro docentes diretamente ligados à disciplina de PV, sendo uma professora, uma coordenadora pedagógica e dois técnicos formadores de Diálogos Socioemocionais da SED. A escolha da professora de PV consistiu em ela ser a única professora desse componente curricular na escola, bem como a coordenadora pedagógica. A escolha dos técnicos formadores consistiu no convite que a pesquisadora encaminhou pelo *WhatsApp*, pois, ao acompanhar algumas formações, identificou duas participantes consideradas pelo grupo com protagonismo destacado na operacionalização das competências socioemocionais em sala de aula e, por essa razão, selecionamos esses dois sujeitos para participarem da entrevista.

O roteiro da entrevista semiestruturada, de elaboração própria, obteve informações básicas e padronizadas, como: nome, área de formação, turmas, tempo de serviço na rede pública estadual, como também perguntas em aberto, cujas respostas discorrem sobre as situações que envolviam as competências socioemocionais no trabalho educativo, a proposta e a aplicabilidade da educação integral. A necessidade das entrevistas consiste em compreender melhor a metodologia e as estratégias de ensino utilizada na disciplina Projeto de Vida, a fim de explicitar suas dificuldades e desafios. Para que essa etapa seja concluída de forma proveitosa, a entrevista semiestruturada proporcionará à pesquisadora um meio de coletar dados. Acerca desse procedimento metodológico, Trivínos (1987, p. 146) esclarece:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Visando ao cumprimento da legalidade, esta pesquisa se encontra em consonância com o Conselho Nacional de Saúde representado pela Resolução nº 466, que trata de pesquisas e testes em seres humanos, e pela Resolução nº 510, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. No que se refere ao roteiro da entrevista semiestruturada, contendo vinte e três questões, trilhou-se a seguinte estrutura: a) as questões de uma a seis visaram caracterizar o docente nos aspectos: gênero, idade, formação inicial, pós-graduação, situação funcional (efetivo/convocado) e tempo de serviço na Rede Estadual; b) as questões de sete a treze versaram sobre o objetivo específico quanto à formação inicial voltada para os docentes de Projeto de Vida, na abordagem das competências socioemocionais; c) as questões de quatorze a dezoito abordaram o objetivo específico das alterações na organização do trabalho didático pautado nas competências socioemocionais; d) as questões de dezenove a vinte e três remetem ao objetivo específico que visa verificar as concepções docentes e as implicações sobre as condições de trabalho nas escolas em questão. Quanto ao roteiro direcionado ao trio gestor da escola, foi constituído por dezessete perguntas que contemplam todos os objetivos da pesquisa e, por fim, o roteiro destinado aos técnicos da SED constituiu-se por vinte questões, contemplando todos os objetivos da pesquisa.

Posteriormente ao levantamento e à seleção de dados, tabulou-se e analisou-se as entrevistas sob a ótica do referencial teórico, cuja técnica escolhida foi a da triangulação, de acordo com Trivínos (1987, p. 137-138), “O interesse deve ser direcionado aos Processos e

Produtos centrado no sujeito; aos Elementos Produzidos pelo meio do sujeito; e aos Processos e Produtos do âmbito social do qual o sujeito esteja inserido”. Ainda de acordo com Triviños (1987, p. 137), “A técnica de triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”.

A fim de alcançar os objetivos propostos, interpretou-se os dados levando em consideração o contexto histórico, a relação com a totalidade em que se insere e a contradição inerente ao objeto de análise. Desse modo, os resultados foram aglutinados e apresentados em eixos temáticos. Nesse sentido, como medida para cumprir o que dispõe o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional em Educação, a pesquisa apresentou uma dimensão aplicada para a socialização dos resultados, com a proposição de uma formação conjunta entre os formadores da SED, juntamente com os professores de Projeto de Vida (PV) e a mestranda, com a finalidade de oportunizar um momento de reflexão sobre a prática pedagógica, momento este de conhecer os desafios enfrentados neste contexto.

Como se trata de uma pesquisa aplicada, vislumbra-se apresentar os resultados da pesquisa à SED, bem como pleitear espaço para diálogo sobre as fragilidades constatadas, a fim de estabelecer parceria com a equipe de formação do órgão central e contribuir com as melhorias propostas como resultado final da dissertação. Pretende-se publicar tais resultados e proposições de intervenção por meio de um capítulo publicado em um livro advindo da Parceria entre a UEMS e a SED como texto de caráter didático e científico, sendo um material de apoio à formação e à prática dos professores de PV. Em consonância com o Regulamento, a dissertação de mestrado será disponibilizada no site da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), na página do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC).

Em relação à disposição da dissertação, o capítulo 2, além de analisar a proposta e comparar os materiais pedagógicos, estabelecerá um comparativo com a gênese de competência estudada no capítulo 1. A partir da proposta da Escola da Autoria no Mato Grosso do Sul, estabelecer-se-á a história da política da implantação, explorando a base teórico-metodológica para sua implantação, com ênfase em compreender e discutir a proposta político-pedagógica das competências socioemocionais do modelo. Para isso, foram consultados: o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – apresentação para escolas-piloto (MATO GROSSO DO SUL, 2017); Lei nº 5.006 de 30 de maio de 2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017b) – que acrescenta o artigo 3º A à Lei nº 4973 de 29 de dezembro de 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016) – que, por sua vez, cria o Programa de Educação em Tempo Integral denominado Escola da Autoria; Edital nº 10 de 2018 (MATO GROSSO DO SUL, 2018) – referente ao processo

seletivo simplificado destinado à seleção de professores do quadro permanente do magistério para exercício do cargo de professor, função docência no Programa de Educação em Tempo Integral; Lei nº 13415 de 16 de fevereiro de 2017 – que institui a Política de Fomento à Implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral (MATO GROSSO DO SUL, 2017a); Portaria nº 649 de 10 de julho de 2018 – que institui o programa de apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação (MATO GROSSO DO SUL, 2018); Portaria nº 1.432 de 28 de dezembro de 2018 – que estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as diretrizes nacionais do Ensino Médio; Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018 – que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2018); Resolução nº 4 de 17 de Dezembro de 2018 – institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2018); Resolução SED nº 3.808 de 15 de dezembro de 2020 – dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio em tempo integral para as escolas do programa de educação em tempo integral, denominada Escola da Autoria da rede estadual de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Embora haja estudos da implantação da Escola da Autoria em Mato Grosso do Sul, tais documentos foram consultados a fim de comparar o que a legislação e a regulamentação previam para o trabalho das competências socioemocionais na rede estadual com o que é operacionalizado na escola.

No que se refere ao aporte teórico-metodológico utilizado pela Secretaria de Estado de Educação, foram analisados os livros: *Modelo Pedagógico Projeto de Vida Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio*, disponibilizado pelo Instituto Ayrton Senna; *Aventura pedagógica caminhos e descaminhos de uma ação educativa*; *Educação e Vida: Um guia para o adolescente*; *Pedagogia da presença da solidão ao encontro*; e *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Todos os livros são do autor Antônio Carlos Gomes da Costa.<sup>2</sup>

No que se refere à disciplina de Projeto de Vida, foram analisados: *Guia prático para elaboração do projeto de vida Ensino Médio* (ICE, 2018); *Estrutura das aulas de projeto de vida* (ICE, 2018); *Material do educador: aulas de projeto de vida* (ICE, 2018); *Diálogos*

---

<sup>2</sup> Antônio Carlos Gomes da Costa (1949-2011) - Pedagogo e redator do Estatuto da Criança e do Adolescente (1949-2011). Tornou-se presidente da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor durante o governo de Tancredo Neves (1983-1984) no Estado. Foi secretário de Educação de BH, oficial de projetos do Unicef e consultor da OIT (Organização Internacional do Trabalho) e da Unesco. Foi membro do Comitê Internacional dos Direitos da Criança. Abriu uma empresa de consultoria, a Modus Faciendi, que prestava serviços a empresas como Odebrecht, Bradesco, Telefônica, Votorantim e Instituto Ayrton Senna, entre outros (FOLHA DE SÃO PAULO, 2022).

*socioemocionais: mapa de atividades* (Instituto Ayrton Senna); *Caderno educação integral para o século 21: o desenvolvimento pleno na formação da autonomia*; *Cadernos diálogos socioemocionais 2: orientações gerais para implementação* (Instituto Ayrton Senna); *As competências socioemocionais no cotidiano das escolas* (Instituto Ayrton Senna); Comunicação Interna Curricular, cujo assunto consiste em orientações sobre a avaliação dos componentes curriculares do itinerário formativo parte diversificada no Ensino Médio.

Este trabalho foi respaldado pela pesquisa empírica realizada em uma escola da Rede Estadual de ensino no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, localizada na periferia da cidade. A escolha dessa unidade escolar justificou-se por compor o quadro de Escolas da Autoria, no Ensino Médio, desde o início da implantação do modelo no Estado. A pesquisa bibliográfica permitiu compreender a visão do aporte teórico utilizado pela SED para confrontar com bibliografias críticas. A pesquisa documental permitiu constatar o que fora registrado nos documentos oficiais para verificar a prática docente no modelo da Escola da Autoria e suas contradições.

A produção de dados se deu por intermédio de entrevistas *on-line* pela ferramenta *Google Meet*. A pesquisa empírica permitiu conhecer melhor a proposta, respondendo a alguns questionamentos e deixando margem para outras pesquisas aprofundarem ainda mais o tema, por não ter sido possível esgotar sua potencialidade. Seu início se estabeleceu após a autorização da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), da direção escolar e da aprovação pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil<sup>3</sup>. Após visita à escola, na qual a pesquisadora apresentou-se à direção portando seu projeto, a diretora, por meio da consulta da única professora de PV da escola e da coordenação pedagógica, concordou em fazer parte deste trabalho. No que se refere aos formadores dos professores de PV, a formadora convidou duas servidoras para participar do projeto e essa escolha se deu ao observar a postura dessas profissionais no decorrer de formações que sempre se posicionavam criticamente mediante as tratativas.

As entrevistas foram realizadas com todos os participantes pelo *Google Meet*. A entrevista com a professora de PV foi composta por 22 questões discursivas. No tocante aos professores formadores, o quantitativo de questões discursivas foi 25. Por fim, quanto às questões à coordenadora da escola, consistiu-se por 15 questões discursivas.

Dessa maneira, a pesquisa ocorreu em apenas uma unidade escolar, pois o intuito do trabalho é o de estudar com mais afinco para verificar a qualidade de ensino do componente

---

<sup>3</sup> Número do processo de aprovação: 52627321.0.0000.8030.

curricular PV de uma escola, dispensando, desse modo, a necessidade de entrevistar diversas escolas, professores e trios gestores. Logo, entende-se que por esta escola ter iniciado seu trabalho no modelo Escola da Autoria em 2017, pôde-se estabelecer relação de sentido qualitativo quanto aos resultados desta pesquisa com outras escolas que iniciaram o mesmo modelo, no mesmo período. Além do mais, foram entrevistadas duas Professoras Formadoras da SED (PFS) a fim de compreender a formação que a Professora de Projeto de Vida (PPV) recebeu para ministrar as aulas de Projeto de Vida.

Assim, vale registrar que a escola escolhida é regida pelas mesmas regulamentações normativas, formas de gestão e carreira das demais instituições escolares da rede estadual de ensino e que todos os participantes concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCL (cf. Anexos), o qual esclarecia sobre os riscos e benefícios em participar da pesquisa, ciência acerca do sigilo de suas identidades, do direito de responder apenas aos questionamentos que lhes parecessem adequados e, por fim, o direito de retirar, a qualquer momento, a anuência de participação na pesquisa. Posto isso, os aspectos exigidos pelo Comitê de ética foram garantidos. Esta pesquisa foi realizada em consonância com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e a Resolução CNS 510/16, que regem os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.

Retomando a disposição da dissertação, o capítulo 1 abordou a concepção de competência nas reformas do Ensino Médio a partir dos anos de 1990, discorrendo acerca dos aspectos históricos e políticos do neoliberalismo, bem como o surgimento do conceito de competência. O capítulo 2 retratou a história e a política de implantação do modelo da Escola da Autoria no Mato Grosso do Sul, sua base teórico-metodológica e sua proposta político pedagógica. O capítulo 3 discorreu sobre a aplicação das competências socioemocionais no processo pedagógico da Escola da Autoria com a abordagem da metodologia do Protagonismo Juvenil e da Pedagogia da Presença. O capítulo 4 dissertou sobre as concepções docentes acerca do trabalho com as competências socioemocionais e suas condições de trabalho por intermédio de entrevistas *on-line*.

Os roteiros de entrevistas semiestruturadas foram dispostos com o propósito de contemplar os objetivos propostos, sendo assim, o roteiro destinado à professora de PV consistiu em 22 perguntas divididas da seguinte maneira: de 1 a 6 para caracterização do sujeito; de 7 a 13 para identificar sua formação acadêmica inicial; de 14 a 18 para identificar as alterações pedagógicas quanto à organização do trabalho didático pautado nas competências socioemocionais; e de 19 a 22 para verificar as concepções docentes e as implicações sobre as condições de trabalho na escola. No que se refere ao roteiro de entrevista semiestruturada com

a coordenadora pedagógica da escola, contemplou 15 questões, divididas da seguinte maneira: de 1 a 6, caracterização dos sujeitos; de 7 a 11, identificar as alterações do processo formativo pedagógico e condições de trabalho docente; de 12 a 15, identificar as concepções docentes quanto ao trabalho da professora de PV e seu componente curricular. No que tange ao roteiro de entrevista semiestruturada voltada aos formadores dos professores de PV na Formação dos Diálogos Socioemocionais, constituiu-se por 25 questões, divididas do seguinte modo: de 1 a 7, caracterização do sujeito; 8 e 9, descrever o processo de formação dos formadores de professores de PV; de 10 a 14, descrever o processo formativo dos professores de PV e seu aporte teórico; de 15 a 25, constatar a concepção docente referente aos professores de PV e sua autonomia pedagógica.

Posteriormente à produção dos dados, tabulou-se para que sua análise contemplasse os objetivos propostos e, para isso, valeu-se da técnica de triangulação, pois esta “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Em vista disso, almejou-se descrever e interpretar a realidade quanto ao trabalho pautado nas competências socioemocionais materializado no componente curricular Projeto de Vida, não partes isoladas e de modo quantitativo, outrossim, levando em consideração a totalidade social e seus múltiplos encaminhamentos.

## **CAPÍTULO 1: A CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA NAS REFORMAS DO ENSINO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990**

Neste capítulo, serão abordados aspectos históricos e políticos do neoliberalismo, no qual emergiu o conceito de competência empregado nas reformas educacionais a partir da década de 1990, e na atual reforma do Ensino Médio no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul. Para isso, serão discutidas as transformações do capitalismo e os efeitos das políticas neoliberais sobre a configuração do mercado de trabalho, em especial, na periferia do capitalismo, como é o caso do Brasil.

Na sequência, será abordado o surgimento do conceito de competência, em substituição à terminologia qualificação, relacionada aos novos parâmetros de formação e perfil da força de trabalho, assim como o desmembramento na noção de competência socioemocional. Essa abordagem é importante porque diz respeito às competências não cognitivas, as quais correspondem a um conjunto de habilidades desenvolvidas a partir da inteligência emocional desde a infância (SÓLIDES, 2022).

Nesse sentido, como derivação do termo, faz-se referência à capacidade que um indivíduo tem de lidar com suas próprias emoções, sua comunicação e seu relacionamento com o outro, sendo socialmente responsável. Ou seja, essas capacidades manifestam-se na forma de pensar e sentir, nos comportamentos ou atitudes que a pessoa apresenta ao se relacionar com ela mesma e com as demais, bem como definir objetivos, tomar decisões e/ou enfrentar situações adversas.

### 1.1 As mudanças no mundo do trabalho a partir da década de 1990

De acordo com Anderson, no que se refere à origem do neoliberalismo:

[...] nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. [...] Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1995, p. 1).

Ainda segundo Anderson (1995), em 1947, fundou-se uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, indicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos. Em 1973, a chegada da crise do modelo econômico pós-guerra abriu espaço para as ideias neoliberais. Em

1978, o ideário neoliberal eclodiu com a Segunda Guerra Fria. Em 1979, a Inglaterra colocou em prática o programa neoliberal. Em 1980, seguiu seu curso nos Estados Unidos, em 1982 na Alemanha e, em 1983 na Dinamarca, em seguida, em quase todos os países do norte da Europa Ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria. Vale ressaltar que, na década de 1970, o Chile implantou o neoliberalismo de forma abrangente, abarcando tanto a área econômica quanto a educacional, como aponta Freitas (2018).

Segundo Bruno (2001), em âmbito global, a década de 1990 foi marcada pelos efeitos do colapso de dois modelos de desenvolvimento, de um lado, protagonizado pelo Oriente com a queda da URSS, de outro, o *Welfare State*, vigente em alguns países centrais na Europa. De acordo com esta autora, os dois modelos dominantes do desenvolvimento entraram em crise na década de 1970 (BRUNO, 2001). Esta crise foi ilustrada pela substituição dos padrões de acumulação que vigorava nos países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), influenciado pelos Estados Unidos, em contraponto ao modelo que vigorava nos países do Conselho Econômico de Assistência Mútua (COMECON), sob influência da União Soviética. Assim, esse período foi marcado pela remodelação geral do sistema capitalista, de modo que significou uma reestruturação profunda e abrangente, em escala global, no modelo de acumulação capitalista, ilustrado pela substituição do padrão fordista pelo toyotista de acumulação flexível (BRUNO, 2001).

Simbolizada pela derrubada do muro de Berlim, inaugurou-se a fase de produção pautada em um só modelo de acumulação sob domínio de múltiplos centros integrados de poder. Com isso, iniciou-se a reorganização produtiva para internacionalizar o capital concomitante à remodelação de estruturas de poder exigidas pelo novo modelo capitalista (BRUNO, 2001).

No contexto de reestruturação produtiva e mundialização do capital, ocorreu o avanço da tecnologia de informação e comunicação, uma vez que com a mudança da base tecnológica com o advento da microeletrônica e dos novos modelos organizacionais, como o toyotismo e *lean production*, altera-se o perfil de qualificação requerido pelos trabalhadores, bem como suas condições de trabalho. Nessa perspectiva, houve profunda mudança no paradigma de produção, consumo e modelo de acumulação até então vigente. A mudança na forma de exploração da força de trabalho, decorrente da reorganização profunda da base material atrelada à política neoliberal aplicada sob a forma de reforma do Estado em vários países do mundo, deu origem ao florescimento do conceito de competência como se conhece hoje.

Como consequência da exploração do trabalho, Antunes (2006) constata que o capital, na atual fase de acumulação, apropria-se da dimensão intelectual das capacidades cognitivas com o intuito de envolver a subjetividade operária, mas não se restringindo a ela, pois parte do saber intelectual é transferido para as máquinas, as quais substituem os trabalhadores.

Vale lembrar que a relação de exploração capitalista sobre a força de trabalho é o que caracteriza o capital, assim, para não cair a taxa de lucro, deve-se, cada vez com maior intensidade, aprofundar a exploração sobre o trabalho. Entretanto, esse processo não é claro e evidente. Abre-se um parêntese para explicar como esse processo é concebido.

Ela (força de trabalho) só opera dentro de uma conexão que só existe depois da venda, no interior da oficina capitalista. Trabalhador da manufatura, incapacitado naturalmente por sua condição de fazer algo independente só consegue desenvolver sua atividade produtiva como acessória da oficina capitalista [...] (MARX, 2000, p. 416).

O sistema do capital é antagônico, em seu sentido mais profundo, devido à subordinação estrutural hierárquica do trabalho ao capital. Antunes (2006) lembra da transição da era fordista para toyotista quando o trabalhador deixa de operar apenas uma máquina, para operar cinco, reduzindo o número de funcionários e explorando as horas extras, deixando de ser desqualificado para assumir a posição de polivalente. Desse modo, assim como constata Antunes (2006, p. 62), há um processo contraditório, uma vez que, por um lado, encontra-se uma tendência para a qualificação do trabalho e, por outro, a desvalorização dos trabalhadores.

Já do ponto de vista de Zarifian (2001), vemos que ele aponta a emergência do modelo da competência a partir de meados dos anos 1980, surgindo nas empresas e a partir de quando pesquisadores e consultores começaram a se interessar pelo tema. Para isso, usou-se como ponto de partida de análise a constatação de uma brutal e forte mudança no modelo de julgamento avaliativo que as direções dessas empresas faziam sobre sua mão de obra. Essa mudança, que não mais levava em consideração as habilidades corporais dessa mão de obra, a partir de agora, deveria levar em consideração a solicitação que é feita a seu entendimento do processo de trabalho, conforme aponta Zarifian (2001, p. 22-23):

[...] essas empresas, que tentavam sair da crise da indústria moveleira, entravam em um período de forte aumento da complexidade de sua produção e em um terreno sujeito a turbulências e incertezas.

A partir desse momento, o entendimento dos problemas de desempenho (qualidade, variedade, prazos...) e a capacidade de iniciativa local passaram a ser vistos como qualidades, que os assalariados iriam precisar demonstrar, em ruptura com os

procedimentos tayloristas que essas mesmas gerências tinham desenvolvido e mantido em muitos anos.

Nesse sentido, observa-se que a ideia de competência assumiu o protagonismo na maioria das empresas do mundo, em especial nas do Brasil, conforme será discutido a seguir.

De acordo com Antunes (2018), nos anos de 1990, o Brasil intensificou o neoliberalismo, assim como a abertura das fronteiras nacionais para a entrada de empresas multinacionais imporem o processo de reestruturação produtiva no país. Isso nos remete a um conceito sobre investimento externo direto que é decorrente do crescimento dos sistemas de comunicação interligados às tecnologias de informação, as quais proporcionam uma conexão simultânea do mercado, das finanças e da produção. Essa mudança enseja o movimento de capital que, de acordo com Chesnais (1996, p. 55), “designa um investimento que visa adquirir um interesse duradouro em uma empresa cuja exploração se dá em outro país que não o do investidor, sendo o objetivo deste último influir efetivamente na gestão da empresa em questão”. O movimento do capital é explicado pelo autor como

A mundialização é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (CHESNAIS, 1996, p. 34).

Para Chesnais (1996), a nova fronteira para a mundialização do capital foi marcada pela combinação de vantagens pela circulação livre de mercadorias (expansão da tecnologia na época) e pela persistência de formas de desigualdades entre locais e países com atratividade aos olhos das empresas. Conseqüentemente, a essa abertura de livre comércio, aumentou-se o número de desempregados, uma vez que “São os IED e as estratégias de localização escolhidas pelas multinacionais que comandam parte importantíssima dos fluxos transfronteiros de mercadorias e serviços, contribuindo fortemente para modelar a estrutura do sistema de intercâmbio” (CHESNAIS, 1996, p. 129). Em outras palavras, ao passo que o mercado passa a agir além das fronteiras, podendo selecionar as melhores tecnologias e mão de obra mais barata, tendo o Brasil as máquinas mais obsoletas para a época, gerou-se alto índice de desempregos no país.

Com a reestruturação produtiva, há a remodelação dos processos de trabalho nas empresas que passaram a contar com incremento tecnológico baseado na automação e na

microeletrônica, assim como são introduzidas novas formas de organização do trabalho com a implantação de modelos organizacionais que flexibilizam a forma de produzir, criando grupos de trabalho, estratégias de colaboração entre equipes e adoção de métodos considerados mais participativos. Entretanto, vale considerar que, desde a década de 1980, algumas empresas brasileiras haviam introduzido o Círculo de Controle de Qualidade (CCQ), cujo modelo organizacional difundia a ideia de participação por meio de sugestões para a inovação nos processos de trabalho e premiação como forma de construir o engajamento do operário às ideologias empresariais e aumentar a produtividade (ALANIZ, 2007).

Em geral, os novos modelos organizacionais são apresentados de forma positiva, utilizando-se do discurso da participação, trabalho em equipe, premiação, autonomia, de modo a enfatizar os benefícios da reestruturação produtiva. Como consequência dessa reestruturação produtiva no Brasil, houve modificação morfológica da classe trabalhadora. Antunes (2018) destaca que com o crescimento acelerado do setor de serviços e a retração do setor industrial no país, principalmente decorrente da privatização do setor de telecomunicação e entrada de multinacionais voltadas para o serviço de tecnologia da informação e da comunicação, suscitou aumento expressivo de serviços de *telemarketing*, *call-center* e mudança no operariado da indústria e do agronegócio.

Segundo Zarifian (2001, p. 105), é necessário que haja simplicidade na organização do trabalho de base. Por isso, ele propõe que procedimento, competência e organização são apenas uma coisa em meio a uma reunião judiciosa de competências. No setor metalúrgico, houve a “aceleração intensa dos ritmos e pela intensificação da atividade laborativa acarretando alta incidência de acidentes e de adoecimentos dos trabalhadores” (ANTUNES, 2018, p. 140). Em virtude de agir ao contrário disso, houve, além de demissões diretas e voluntárias, pisos salariais reduzidos, maior ritmo de trabalho, novos mecanismos e padronização de atividades, maior robotização do processo produtivo e intensificação de metas e resultados.

Quanto ao setor da agroindústria, o retorno financeiro era medido pela produtividade do trabalho, a ser contabilizada pelo patrão, o que obrigava os trabalhadores a sujeitarem-se às condições de exploração intensificadas, precárias e desumanas. A instituição do salário por produtividade promoveu a intensificação da competitividade entre os trabalhadores, perda do tempo de descanso, mutilações – decorrentes de acidentes ocasionados pelo cansaço extremo – e envelhecimento precoce (ANTUNES, 2018).

Ainda segundo Antunes (2018), no setor de serviços de *telemarketing* e *call-center*, as condições de trabalho seguiam a lógica da flexibilização do trabalho, pautadas na exploração

quanto à carga horária e sem condições para tal, com o agravante de os trabalhadores precisarem seguir roteiros de comportamento, agindo como máquinas, sem autonomia ou liberdade, sem tempo para pensar, higienizar, alimentar e interagir. Baseado em depoimentos dos trabalhadores colhidos em uma pesquisa empírica, o controle do tempo de trabalho era intenso, as cobranças por metas, além da padronização dos atendimentos, não havia liberdade de expressão e era disponibilizado apenas 15 minutos para o lanche, 5 minutos para ir ao banheiro e o restante do tempo devendo permanecer sentados até que completassem as 6 horas de trabalho. Como incentivo – nomenclatura usada para convencer os trabalhadores a se dedicarem ainda mais a fim de gerar maior produtividade – concorriam a prêmios, gerando maior competitividade entre si, rivalidade, desgastes físico e mental. Desse modo, vale mencionar o que postula Zarifian (2001, p. 106-107) no que tange à competência e à cooperação:

Não se pode pensar a utilização da lógica competência – utilização que passa necessariamente pelo desenvolvimento de competências de cada indivíduo e, logo, pelo reconhecimento do indivíduo na organização – sem procurar saber como a abordagem individual pode conciliar-se com o caráter objetivamente mais coletivo e interdependente de atividades profissionais.

Tendo em vista a precarização do trabalho, como abordado anteriormente, vale conceituar a terceirização que, de acordo com Antunes (2018, p. 183):

Em síntese, a terceirização é o fio condutor da precarização do trabalho no Brasil. Constitui-se num fenômeno onipresente em todos os campos e dimensões do trabalho, sendo uma prática de gestão/organização/controle que discrimina e, ao mesmo tempo, é uma forma de contrato flexível e sem proteção trabalhista.

Com isso, constituiu-se a teoria do capital humano para legitimar a promessa integradora do sistema orgânico do capital. Sua concepção individualista admitia que, em posse de um conjunto de saberes, o indivíduo estaria habilitado para a competição dos empregos disponíveis diante da retração sindicalista, advinda da flexibilização, da precarização e da perda de direitos do trabalho (ALVES, 2000).

Nessa mesma ótica, reflete Lima *et al.* (2015) sobre o cenário que desequilibrou a era fordista, sinalizando o final dos anos de ouro do capitalismo:

Aos tempos futuros grandes dificuldades estavam reservadas, especialmente para os que vivem do seu trabalho. Tudo levava a crer que o lugar que os trabalhadores ocuparam, através de seus representantes sindicais, na negociação social, havia chegado ao fim, configurando uma grave crise do sindicalismo (LIMA *et al.*, 2015, p. 1227).

Resultante disso, a precarização do trabalho ganha força, agravando a realidade dos brasileiros que perdem o direito de manifestar discordância das condições de trabalho, como retrata Pochmann (2015). Em decorrência disso, retrata-se o desemprego decorrente da situação do país no decorrer dos anos 1990, estendendo-se aos anos 2003. O Brasil vivenciou a maior taxa de desemprego já vista até aquele momento, percebendo-se que a recessão de 1990 foi a mais grave na elevação inicial do desemprego. A taxa de desemprego no Brasil metropolitano cresceu acumuladamente em apenas seis meses, quase 108%. O mesmo autor, considerando o marco temporal de 2012 a 2015, retrata que o aumento em percentual da evolução da taxa de desemprego se resume em 5,4% em 2012; 5,6% em 2013; 4,9% em 2014; e 7,5% em 2015. Vale mencionar que a taxa de desemprego dos períodos se deu tanto por conta da reestruturação econômica, quanto pelo rebaixamento da renda, pela flexibilidade de emprego, pela perda de direitos trabalhistas, pelo aumento da inflação, pela procura por emprego pelos jovens, pela procura por emprego pelas mulheres e pelas pessoas em condição de chefe de família.

Pochmann (2015) registra que o percentual de desempregados entre a faixa etária de 15 a 17 anos de idade atingiu em 2015 a marca de 34,6%. Entretanto, o autor aponta que a Constituição Federal (1988) proíbe trabalho de pessoas menores de 16 anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos de idade. Então, embora a CF proíba o trabalho infantil, o capital embute na sociedade uma busca prévia por trabalho aos que tenham 15 anos ou menos, infringindo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que prevê o direito à vida, à saúde, ao lazer, à alimentação, à educação, à profissionalização, à cultura, ao respeito, à dignidade, à liberdade e à convivência familiar e comunitária; além da proteção contra negligência, exploração e violência. Dessa forma, o capital impõe a essas pessoas uma qualidade de vida indigna e humilhante a ponto de forçar crianças e adolescentes a buscar trabalho para ajudar suas famílias a comprar itens básicos, cujo dever de provê-los e dar condições de conquista é de competência do Estado.

Com a facilidade de troca de empregados, intensifica-se a precarização do trabalho, como pontua Alves (2009, p. 189): “A experiência da precarização do trabalho no Brasil decorre da síndrome objetiva da insegurança de classe (insegurança de emprego, de representação, de contrato, etc.) que emerge numa textura histórica específica – a temporalidade neoliberal.” Nesse sentido:

Com o aumento desse abismo social no interior da própria classe trabalhadora, reduz-se fortemente o poder sindical, historicamente vinculado aos trabalhadores “estáveis”

e, até agora, incapaz de aglutinar os trabalhadores parciais, temporários, precários, da economia informal, etc. (ANTUNES, 2006, p. 70).

No Brasil, os anos 1990 foram marcados pela abertura contundente à implantação de política neoliberal decorrente da vitória nas eleições de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Destaca-se que o neoliberalismo possibilitou a implementação de reformas necessárias ao desenvolvimento e reprodução do capitalismo financeiro via mundialização do capital (FERRER, 2001 *apud* BRUNO, 2001). Desse modo, por meio das reformas neoliberais, instaurou-se no país a mesma dinâmica de abertura para o capital internacional e espaço para empresas multinacionais, de modo que se originaram blocos econômicos como resultado da integração entre as economias mais desenvolvidas. Assim, Hobsbawm (1988) postula o seguinte:

Essas intercorrências no sistema econômico capitalista refletiram-se nos mais diversos segmentos da sociedade, resultando por consequência, em significativas transformações nos padrões comportamentais socioculturais. O crescimento do desemprego e o aumento das desigualdades sociais levaram a sociedade organizada a reivindicar mudanças nas estruturas dos mais diversos setores sociais, sobretudo, no campo da educação, reivindicando a promoção da universalização e melhoria da qualidade da educação que viesse a beneficiar, de fato, as camadas populares, pois o simples acesso à educação não foi capaz de promover melhorias nas condições de vida das camadas inferiores da sociedade, pelo contrário, as desigualdades aumentaram (HOBSBAWM, 1988 *apud* SANTOS, 2018, p. 3).

O impacto dessa medida nos países foi que as empresas passaram a explorar as vantagens competitivas em diferentes regiões do mundo de modo a aliar a tecnologia do primeiro mundo à mão de obra de terceiros (BRUNO, 2001).

Segundo Freitas (2018), a Divisão Internacional do Trabalho (DIT) é responsável por direcionar uma especialização produtiva global, pelas atividades econômicas em caráter de produção, comercialização, exportação e importação, entre distintos países do mundo, já que cada país fica designado a produzir um determinado produto ou partes dele, dependendo dos incentivos oferecidos em cada país.

Antes desse processo vigorar no mundo, especificamente na década de 1950, os bens manufaturados eram oriundos de países industrializados, como os Estados Unidos, o Canadá, o Japão e algumas nações europeias. Primeiramente, os países já industrializados tinham suas respectivas produções destinadas ao abastecimento do mercado interno e, posteriormente, o restante era direcionado ao fornecimento de mercadorias industrializadas aos países

subdesenvolvidos, que ainda não haviam ingressado efetivamente no processo de industrialização (FREITAS, 2018).

Países emergentes ou em desenvolvimento, tais como o México, a Argentina, o Brasil, entre outros, adquirem tecnologias a preços altos, entretanto, os produtos exportados por esses países não atingem preços satisfatórios, favorecendo os países ricos. A exemplo disso, após dois anos de mandato, o governo de Fernando Collor de Mello (1990) sofreu o *impeachment* e teve como sucessor presidencial, Itamar Franco (1992), um governo marcado pela privatização quase integral do setor metalúrgico que, segundo Jurgenfeld e Rodrigues (2019, p. 403):

Para alcançar seu objetivo de atrair mais os capitais privados, o governo Itamar, por meio da Medida Provisória n. 362, de 25 de outubro de 1993, permitiu a elevação da participação do capital estrangeiro no processo de privatização, que até então era de 40%, para 100% do total das ações disponíveis em leilões. No governo Itamar foram privatizadas 15 empresas, tendo arrecadado com as vendas US\$ 3,2 bilhões.

Posteriormente, houve o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), cujo prestígio se deu pela aceitação popular do Plano Real com objetivo de conter a inflação. Esse governo foi responsável não somente por privatizações como também por simplificar e facilitar esse processo. A título de exemplo, vale destacar a medida provisória 841 de janeiro de 1995, que deu abertura a modificações na Lei nº 8.031 de abril de 1990 e criação do Conselho Nacional de Desestatização (PL nº 3.748/2000), instituído pela Lei nº 9.491 de 9 de setembro de 1997.

Consoante a isso, criou-se a Lei nº 8.987 de 13 de fevereiro de 1995, que dispunha a lei geral de concessões, e também a Lei nº 9.074 de 7 de julho de 1995 que instaurou o novo regime de concessões de serviços públicos, estendendo-se aos setores de energia elétrica e de transportes, seguida pela Lei nº 9.074 de 7 de julho de 1995<sup>4</sup>, viabilizando sua transferência ao setor privado, aplicou-se a concessão dos serviços e obras públicas, em especial os serviços de energia elétrica, pois todo o documento trata disso. Em 1995, ainda durante o governo de FHC, dando continuidade às mudanças desse governo, estendeu-se aos setores de telecomunicações e serviços de TV a cabo, além da criação do MARE – Ministério para a Reforma do Estado, que, com o objetivo de favorecer e acelerar as privatizações em 1996, instituiu o Decreto nº

---

<sup>4</sup> Lei nº 8.987 de 13 de fevereiro de 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8987cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8987cons.htm). Acesso em: 10 set. 2022.  
Lei nº 9.074 de 7 de julho de 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19074cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19074cons.htm). Acesso em: 10 set. 2022.

2077, permitindo estabelecer procedimentos simplificados para o processo de desestatização e fixação de preço mínimo (JURGENFELD; RODRIGUES, 2019).

O avanço do neoliberalismo criou sociedades marcadamente mais desiguais e, como consequência disso, o brasileiro acompanhou a expansão da privatização de empresas estatais, acarretando, assim, a precarização do trabalho, a exploração do trabalhador, a desigualdade social, o desemprego, perdas de direitos trabalhistas, entre outros. A formação social do capitalismo não visou à emancipação do neoliberalismo, mas sua adaptação, conforme postula Ribeiro (2003, p. 49):

Na formação social do capitalismo tardio, a formação tem sido remetida predominantemente à formação para o trabalho, e este, na sua forma mercadoria, circunscreve processos que conduzem a uma semiformação cultural, uma vez que impõe limites à realização da formação de modo a conduzir o homem à autorreflexão crítica, capaz de fazê-lo tomar consciência até mesmo da semiformação. Nesse sentido, a formação tem destacado privilegiadamente o aspecto da adaptação, e menosprezado o da emancipação.

Destaca-se que, mesmo com a vitória do governo Lula (2003-2010), eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT), com a plataforma de campanha anunciada em representar os interesses da classe menos favorecida, não houve ruptura com a fração bancário-financeira, uma vez que manteve a hegemonia no interior do bloco do poder (TEIXEIRA; PINTO, 2012). Ainda sobre o mesmo período de governo, vejamos o que aponta Singer (2016, p. 25):

Como dizem vários economistas, uma valorização de 100% de um dia para o outro, sem que o Brasil tivesse feito nada para isso. Claro que isso deu uma margem de manobra que explica, em parte, o sucesso ou a possibilidade material de desenhar essa política misturada de elementos de esquerda e direita. No entanto, não se pode deixar de ver, primeiro, que essa janela de oportunidades representada pela expansão da economia mundial e pela valorização das commodities foi, particularmente, bem aproveitada do ponto de vista político. Não era obrigatório que isso fosse feito.<sup>5</sup>

No que se refere à economia, no decorrer do mandato do presidente Lula (TEIXEIRA; PINTO, 2012), o primeiro mandato manteve a lógica do governo anterior, em que o crescimento econômico sustentável passou pelo ajuste definitivo das contas públicas, com o objetivo de reduzir a relação dívida/PIB, tendo nas entrelinhas a busca pela preservação da riqueza

---

<sup>5</sup> Site IPEA. **As democracias passam por um momento muito difícil**. André Vitor Singer. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3231&catid=30](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3231&catid=30) Acesso em: 23 set. 2022.

financeira, a qual limitou a capacidade do Estado em ampliar os investimentos públicos. Nesse sentido, vale observar o que postula Boito Jr. (2006, p. 240):

[...] os capitalistas, para além de sua unidade geral, estão distribuídos, de acordo com a posição particular que ocupam no processo de produção num momento e num país determinados, em setores economicamente diferenciados que poderão se constituir em frações de classe perseguindo interesses específicos – alguns elementos potenciais de divisão da burguesia em frações de classe são: i) as fases do ciclo de reprodução do capital (capital dinheiro, capital produtivo, capital comercial); ii) o poderio econômico das empresas (grande capital, médio capital, capital monopolista) e iii) as relações variadas das empresas com a economia internacional (origem do capital, destino da produção para o mercado interno ou para a exportação). Devemos considerar estas distinções gerais, as eventuais distinções específicas referentes a uma determinada formação social, o processo político e a política econômica e social do Estado capitalista para explicar a formação de determinadas frações burguesas, perseguindo interesses distintos, em cada conjuntura.<sup>6</sup>

No entanto, cabe destacar que, durante o segundo mandato do governo Lula, foi possível verificar certa flexibilização da política por meio da adoção de medidas voltadas à ampliação de crédito ao consumidor e ao mutuário; do aumento real no salário mínimo; da adoção de programas de transferência de renda direta; da criação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e da ampliação da atuação do BNDES a fim de estimular o investimento público e privado e, por fim, as medidas de combate à crise internacional a partir de 2009. Este governo destacou-se nos resultados macroeconômicos, sendo o setor externo, nível de atividade, inflação, emprego e renda e finanças públicas, além da redução da dívida externa. Registrou-se em 2003 e 2006 bons resultados quanto ao setor externo (melhora das contas), elevados superávits comerciais, superiores aos déficits estruturais (TEIXEIRA; PINTO, 2012).

No que se refere aos resultados macroeconômicos do governo Lula, evidenciaram-se dinâmicas distintas, sendo que no primeiro mandato o crescimento brasileiro foi impulsionado pelo aumento das exportações e pela elevação dos investimentos dos setores exportadores, já no segundo mandato somou-se à dinâmica externa favorável a expansão do mercado interno, que foi fruto da flexibilização da orientação contracionista da política econômica. Materializou-se pelo regime de política macroeconômica a Independência Operacional do Banco Central, principal centro de poder do sistema estatal brasileiro. Foi a maior expressão do poder político do segmento, conforme sugere Boito Jr. (2006, p. 245):

---

<sup>6</sup> **A Burguesia durante o governo Lula.** Armando Boito Jr. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C07Boito.pdf> Acesso em: 23 set. 2022.

De um lado, a compra e venda de ações ou mesmo a aquisição de empresas públicas e privadas é um dos terrenos para a valorização do capital financeiro internacional e, de outro lado, os grandes grupos industrial-financeiros dos países dominantes, isto é, o capital financeiro internacional no sentido clássico de Hilferding, exigiu a abertura comercial da América Latina para aumentarem as suas exportações para essa região.

Entre as eleições de 2002 e 2006, o governo Lula recebeu incentivo financeiro bastante expressivo do setor financeiro da construção civil, das exportações e da indústria de *commodities*, denotando realinhamento eleitoral de três setores dominantes. Consoante a isso, pode-se notar um realinhamento eleitoral da classe dominada ao passo que os programas de transferência direta de renda, aumento do salário mínimo, crescimento da massa salarial e do emprego, possibilitou a legitimação da dominação das frações do bloco no poder com a incorporação da parte dos mais pobres ao consumo capitalista materializado pelo aumento da classe ao passo da redução das classes E, D e pobreza extrema (TEIXEIRA; PINTO, 2012).

Em outras palavras, enquanto a manutenção da política macroeconômica de FHC realinhou as elites hegemônicas do bloco no poder, o apoio do subproletariado ao governo Lula possibilitou a manutenção da dominação da fração bancário-financeira no bloco no poder, completando o processo de legitimação da hegemonia ampla. Entretanto, de acordo com Teixeira (2012, p. 937), a “manutenção da política econômica jogou contra as conquistas sociais na medida em que limitou expansão ainda maior de tais conquistas ainda incipientes para o tamanho do abismo social existente em nosso país”. Ou seja, as conquistas sociais ainda constituem um longo caminho a ser percorrido em nosso país.

Dando sequência à crise internacional vivenciada pelo governo Lula, a presidenta Dilma (2011-2016) iniciou seu segundo mandato, cobrando mudança dos bancos privados com relação aos juros consoante à redução de juros adotada pelo Banco Central e pela Caixa Econômica Federal, o que sinalizou mudanças na relação entre o sistema financeiro e o Estado brasileiro. Seu plano de governo no primeiro mandato consistia, segundo Bastos (2017, p. 18), em “mudar os preços relativos [...] conduziam decisões de investimento privado, colocando-o no protagonismo da estratégia de desenvolvimento, envolvendo a taxa de juros básica, a taxa de câmbio e a taxa de lucro posteriormente chamada de ‘nova matriz econômica’” (BASTOS, 2017, p. 03). Já no que se refere ao segundo mandato, Rousseff atendeu aos interesses dos grupos empresariais, contra a bandeira da “nova matriz econômica”, realizando um ajuste fiscal abrupto e monetário. Com isso, nota-se que o poder estrutural do capital financeiro se reafirmou, ao passo que os conflitos sociais se ampliaram, dificultando a conciliação entre as

classes, pois o governo não conseguiu controlar, perdendo popularidade até seu impeachment em 2016. O governo Temer foi marcado por propiciar o fluxo do capital:

“O que vai acontecer agora, e já começou a acontecer, como tem ocorrido em várias democracias sociais no mundo inteiro, uma redefinição programática drástica dos contratos de solidariedade social com uma hegemonia desabrida da lógica do interesse do capital”, assinala. Para tanto, acrescenta, a esquerda foi expulsa do jogo político legal por algum tempo. ”

## 1.2 A gênese e o sentido do conceito de competência<sup>7</sup>

Como tratado no item anterior, referenciou-se e constatou-se por intermédio de análise histórica e documental a partir dos anos 1990, que em decorrência das mudanças econômicas, como a implantação do neoliberalismo, iniciada pelo governo Collor (1990-1992) e aprofundada pelos governos sucessores, como o de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e, em vários aspectos, pelos governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016), somado ao conservadorismo e à extrema direita do governo Bolsonaro (2019-2022), deu-se ênfase política na reforma econômica<sup>8</sup>. Vale mencionar que o neoliberalismo, em alguma medida, fez-se presente em todos esses governos, guardadas suas devidas proporções e diferenças entre eles.

Como consequência disso, no Brasil, seguiu-se com o cenário decorrente da expansão do capital sob a ordem neoliberal, caracterizado pela privatização de empresas estatais, implementação de políticas sociais focalizadas, precarização do trabalho via intensificação da exploração do trabalhador, perdas de direitos trabalhistas conjugadas com o desemprego e com o aprofundamento da desigualdade social.

Em decorrência da reestruturação do mercado de trabalho, a MP nº 1.046/2021 adota a flexibilização da legislação trabalhista. Com isso, a disputa entre os trabalhadores em busca de garantir o sustento da família aumentou e, conseqüentemente, a visão social ficou de lado, dando espaço ao individualismo e ao enfraquecimento das classes trabalhadoras, o que reforça a precarização do trabalho, como aponta Antunes (2018, p. 62):

O aumento da exploração do trabalho, que passou cada vez mais a se configurar de fato como superexploração da força de trabalho, além de aumentar o desemprego,

<sup>7</sup> Ressalta-se que os textos analisados relacionam o conceito de competência ao contexto profissionalizante, mas este trabalho terá seu foco nesse mesmo conceito no que se refere à sua inserção na educação básica.

<sup>8</sup> Ressalta-se que “É verdade que a disputa filosófico-política em torno do projeto educacional pelo capital e pelo trabalho compõe o plano global da luta de classes como uma de suas mediações fundamentais e, por isso, inscreve-se, nas agendas econômicas, sociais e políticas dos diversos governos, como vimos na atual e pregressas reformas educacionais” (RAMOS, 2006, p. 238).

ampliou enormemente a informalidade, a terceirização e a flexibilização da força de trabalho, processo esse que atinge não só os países do Sul, as periferias do sistema, mas também os países centrais.

Nesse contexto histórico de desemprego estrutural, as organizações puderem dispensar um contingente massivo dos postos de trabalho, assim como não se responsabilizar pelo custo de sua formação profissional, o que propiciou o surgimento do conceito de competência, como indicou Alaniz (2003, p. 101) ao dizer que, no contexto reestruturado, “[...] a sistematização da lógica da competência origina-se das necessidades de cortar gastos com a formação dos trabalhadores”.

Nesse sentido, aproveitando o crescimento da tecnologia no tempo da reforma econômica, os empresários – representando o capital – ganharam mais força, podendo manipular as classes<sup>9</sup> em prol do crescimento e da acumulação, nunca suficiente, do capital, como pontua Lima (2015, p. 1225), “[...] nas empresas contemporâneas a condição típica é a instabilidade, a mudança contínua, ou seja, tudo é passível de revisão, de remodelação contínua, seja o conteúdo do trabalho, sejam as metas ou as aquisições cognitivas do indivíduo”.

Dito isso, este tópico abordará a gênese e o sentido de competência. Vale frisar que seu conceito é discrepante entre os autores, tendo como referência bibliográfica: Alaniz (2003), Delors (1998), Ferretti (2001), Hirata (1994), Lima *et al.* (2015), Marcuse (1982), Ramos (2006), Ribeiro (2003) e Zarifian (2001).

Assim sendo, observa-se como Ribeiro (2003) o conceitua, “[...] a competência como uma construção social que conduz a uma dimensão subjetiva (mobilização de saberes e de recursos) e a uma dimensão social (ação, desempenho, performance)”. A partir desse conceito é que o tema será tratado neste trabalho.

Tratando-se da gênese da noção de competência, é preciso lembrar que embora não seja de forma unânime, o gerenciamento do capitalismo pelas grandes corporações transnacionais e agências multilaterais configura-se de modo bem articulado e integrado para defender seus interesses em âmbito global.

Além do Fundo Monetário internacional e do Banco Mundial<sup>10</sup>, há outros organismos, como: a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), a

---

<sup>9</sup> Segundo Alaniz (2003, p. 106), “No que se refere ao trabalho de competência, como já mencionado, expõe-se a flexibilização do mercado de trabalho. Ser competente, frente à precariedade do trabalho e da política de emprego, significa engajar-se na política da empresa – vestir a camisa da empresa – não se opor à intensidade do ritmo, à flexibilidade de contrato de trabalho, entre outras determinações capitalistas para ampliar a competitividade”.

<sup>10</sup> De acordo com Ribeiro (2003, p. 169): “É clara nas determinações da CEPAL e do Banco Mundial a orientação de que a reforma educacional e curricular deveria ocorrer precipuamente com o fim de adaptar a formação escolaàs

Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)<sup>11</sup>, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura<sup>12</sup> e o Banco Interamericano<sup>13</sup> (UNESCO), conforme descreve Pereira (2010, p. 39):

[...] por influência de organismos internacionais como a IFLA, UNESCO e OEA, e com base em propostas surgidas em conferências, seminários, reuniões, congressos e outros tipos de eventos organizados por essas instituições, fomentou-se o desenvolvimento de programas que pudessem atribuir aos usuários das mais diversas unidades de informação – entre elas as bibliotecas escolares – habilidades e Competências que os levariam ao aperfeiçoamento de técnicas de pesquisa, recuperação e uso da informação.

Como já mencionado, a noção de competência difundida nas políticas educacionais brasileiras teve como referência, principalmente, o Relatório Delors, já que sua influência alcançou a reforma curricular brasileira ao definir que nos Parâmetros Curriculares Nacionais: “incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser” (BRASIL, 2000, p. 15).

Tendo em vista que o objeto de pesquisa se refere ao trabalho com as competências socioemocionais, deve-se dar o devido destaque ao quarto eixo estrutural da educação na sociedade contemporânea, o “aprender a ser”. O relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, encaminhado à Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, editado por Jacques Delors (1998), como alternativa para que a Educação cumprisse suas missões, deveria adotar uma organização baseada

[...] em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1988, p. 90).

<sup>11</sup> “Defendia desde o início dos anos 90 afirmava a necessidade premente de adequação da educação escolar ao processo de reestruturação produtiva” (RIBEIRO, 2003, p. 170).

<sup>12</sup> Órgão responsável pela produção do Relatório Delors, entre os anos de 1993 e 1996 (RIBEIRO, 2003).

<sup>13</sup> Responsável por inúmeras ações na área da educação no Brasil. Em especial, com relação ao ensino médio, é a agência financiadora do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – PROEM.

Tendo em vista a adoção do trabalho pela subjetividade do sujeito, dada à gênese do conceito de competência, vale dar destaque ao pilar “aprender a ser” que, de acordo com Delors (1998), o século XXI necessitava de diversidade de talentos, de personalidades, de pessoas excepcionais, assim, atribuindo à imaginação e à criatividade uma importância especial. O autor defende oferecer aos jovens e às crianças ocasiões que possibilitem descoberta e experimentação, de modo que o desenvolvimento objetive a realização completa do homem, constituindo um processo dialético entre o conhecimento de si mesmo e sua relação com o outro. “Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade” (DELORS, 1998, p. 101).

Alaniz (2003, p. 101), tendo como referência as novas formas de organização do trabalho, introduzida com a reestruturação produtiva, assim como os processos de precarização em curso indicados por Antunes (2018) e Alves (2007), citados anteriormente, traz que “[...] a noção de competência procura adequar a formação profissional às exigências de racionalização de uma nova forma de organização do trabalho”.

Logo, se ao longo dos anos a ciência/tecnologia avançou tanto, as empresas modernizaram-se a partir disso, faz-se indispensável capacitar a classe trabalhadora e esse feito engloba a educação. Nessa ótica, em relação às circunstâncias que acometem a educação, Ferretti (2001, p. 300) observa que há ligação direta entre educação e trabalho:

[...] a educação tem sido, de um lado, exaltada pelas contribuições que poderia oferecer para a constituição de sociedades mais ricas, mais desenvolvidas, mais igualitárias e mais democráticas e, de outro, especialmente em países como o nosso, profundamente questionada, por não estar em condições de garantir à população em geral o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que poderiam garantir-lhe os benefícios decorrentes de sua pertença a uma sociedade afluyente.

Consequentemente, sob o argumento de “buscarem a constituição de um novo ser social, no plano coletivo, tanto quanto no individual [...] tendo em vista o bem-estar de países e pessoas”, é que se inicia as reformas educacionais brasileiras, o intitulado “modelo de competência” (FERRETTI, 2001, p. 300). Assim, destaca-se que o modelo por competência, decorrente da crise fordista e da globalização econômica (neoliberalismo), dá início à “entrada” empresarial na educação a fim de capacitar recursos humanos face a essa demanda industrial, como pontuado, no item anterior, por Antunes (2018).

Dessa forma, percebe-se que o conceito de competência, de acordo com Hirata, adequa-se perfeitamente a essa realidade trabalhista:

A competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França (cf. M. Dadoy, 1990). Noção ainda bastante imprecisa, se comparada ao conceito de qualificação, um dos conceitos-chaves da sociologia do trabalho francesa desde os seus primórdios (cf. P. Naville, 1956); noção marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social, que define o conceito de qualificação para alguns autores (cf. D. Kergoat, 1982, 1984; M. Freyssenet, 1977, 1992) - (HIRATA, 1994, p. 132).

Assim, como empresa, a noção de competência está relacionada à capacidade de mobilizar saberes para resolver situações imprevistas que ocorrem no processo produtivo, também na escola e, em especial na sala de aula. A competência relaciona-se à capacidade de o docente mobilizar saberes de diferentes naturezas para resolver problemas cotidianos por meio da criação de estratégias inovadoras. No que se refere ao ensino destinado aos educandos, Ramos (2006, p. 221) pontua que “os conteúdos são relacionados mediante situações concretas ao passo que selecionam as disciplinas conforme as necessidades encontradas por situações específicas, em vez de ensinarem conteúdos importantes”. Ou seja, as situações concretas são mais factíveis para se trabalhar em sala de aula, quer em conteúdos curriculares, quer em conteúdos extracurriculares ou em temas transversais.

Assim, pode-se entender que as competências trabalhadas visam atender às necessidades pontuais do mercado de trabalho voltadas às características da subjetividade humana, como trabalhar a empatia em PV, o que visa formar um estudante, futuramente um servidor, colaborador ou prestação de serviços mais calmo, compreensivo e empático em vez de estudar uma temática de forma completa, ou seja, todas as suas dimensões, o que resultaria na formação de estudantes com boa “leitura de mundo”, sendo capaz de identificar as contradições sociais e ter condições de contribuir para a sua melhoria.

Desse modo, Lima *et al.* (2015, p. 1230) pontuam que “Ela (competência) representa, sobretudo, uma abertura e uma transformação interna dos ofícios já existentes”. Isto é, os ofícios e os conteúdos não são estáticos, podem ser acrescidos e expandidos para atender às necessidades. Dessa forma, o ser social é fragmentado a fim de atender à indústria capital, que, à sua maneira, mantém práticas tradicionais frente à modernidade tecnológica, como critica Zarifian: “Chama-se de formação e gestão de competências as práticas bem tradicionais, que consistem em definir as capacidades que um indivíduo deve possuir para ocupar um posto de trabalho” (Lima, 2015 *apud* Zarifian, p. 1226). De modo consequente, Ribeiro (2003, p. 212) explica que:

A ciência e a tecnologia, no entanto, ao se constituírem em força produtiva direta, repõem as condições de exploração e de exclusão social e econômica. Essas mudanças levam, porém, a produzir alterações no discurso legitimador, conduzem a um processo de ressignificação das palavras que antes eram usadas para legitimar outros contextos.

Mediante o exposto, compreende-se que a pedagogia das competências está diretamente relacionada a atender aos interesses da produção imposta pelo capital, uma vez que sua difusão pelo setor produtivo e educacional brasileiro ocorreu nos anos de 1990, justamente no período de reforma econômica entre os governos Collor e FHC, que aplicaram o ideário neoliberal e orientaram suas políticas públicas para atender às novas exigências da inserção tecnológica industrial.

A precariedade da oferta de formação científica e política desencadeada pelos sistemas de ensino brasileiro tende a impossibilitar uma visão mais ampla, crítica e sistematizada das políticas públicas do país pela comunidade escolar e demais sujeitos, o que colabora para uma concepção alienada ao acreditar que o Brasil vive uma democracia e que suas políticas funcionam em prol da sociedade. Entretanto, enquanto o capital imperar, as medidas para defendê-lo virão descritas como algo fundamentalmente importante para resolver os problemas da sociedade brasileira, ainda que não o seja de fato.

### 1.3 As reformas do Ensino Médio no Brasil e a centralidade das competências

No capítulo anterior, apresentou-se a gênese de competência e discutiu-se o seu conceito sob o ponto de vista de diferentes óticas.

Com a flexibilização nas leis trabalhistas, os trabalhadores foram expostos a uma nova dinâmica que contrapunha a união em termos de classes (sindicalismo), ou seja, uma vez instaurada a “guerra” para conseguir e manter um emprego (reflexos da crise fordista) o individualismo ganhou força e, resultante disso, os trabalhadores perderam representatividade.

O novo mercado de trabalho instaurou o trabalho por competências seguindo o percurso estabelecido pelo capital e sua acumulação sobre a exploração trabalhista. Assim, as competências atendiam à reestruturação de mercado com a expansão das tecnologias, juntamente à necessidade de capacitar seus trabalhadores.

O trabalho por competências foi percebido na educação e, no decorrer da análise bibliográfica, algumas medidas, por parte dos patrões, se deram por perceberem a necessidade de desenvolver “competências” em seus trabalhadores de forma precoce, valendo-se das

políticas públicas educacionais. Dizendo de outro modo, em vez de oferecer a capacitação aos trabalhadores já ocupando o posto de trabalho de acordo com o ofício, os capitalistas reconhecem a escola como instância credenciadora da força de trabalho e, portanto, viram que era preciso capacitá-la para os contextos reestruturados em doses homeopáticas.

Tratando-se do percurso da Reforma do Ensino Médio no Brasil, como pontua Silva (2020), teve início na Constituição Federal de 1988, em determinada abertura, a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/1996 e pela apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), no período de 1997 a 2000, pelo Ministério da Educação, inicialmente o Ensino Fundamental e, depois, o Ensino Médio, cuja elaboração inicial se deu em meados da década de 1990.

No que diz respeito às políticas públicas brasileiras referentes à noção de competência, vale observar uma busca conceitual por “competências socioemocionais” na história educacional do país. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), consequência da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no que se refere ao que se espera ao final do Ensino Médio, o documento priorizava, em essência, conteúdos, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos com o objetivo de capacitar o jovem para o mercado de trabalho. Suas exigências podem ser observadas no portal do MEC-2006, em que no §2º, “o Ensino Médio, atendia a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas: magistério, contabilidade, administração, entre outros”.

Ainda no que se refere à LDB (BRASIL, 1996), em relação às disposições previstas para o Ensino Médio, não se encontra o termo “competências”. Quanto a este aparece apenas no artigo 9º (IV), 10 (parágrafo único), artigo 11 (V) e artigo 23. Nas primeiras disposições previstas, o sentido é de responsabilidade de algo/alguém e, na última, sobre a organização da educação básica (séries anuais, períodos semestrais, ciclos). Neste documento, não consta o termo socioemocional.

Analisou-se, pois, que a Resolução nº 3 de 26/6/1998 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998). Neste documento, quando o termo **competências** é encontrado, na maioria das vezes está vinculado ao termo **habilidades**, eis que o sentido remete à ideia de o estudante tornar-se competente a desenvolver determinadas habilidades. Entretanto, quando o termo aparece isoladamente refere-se à ideia de domínio cognitivo. Neste documento, o termo **socioemocional (is)** não é encontrado. Nesse mesmo prisma, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) registram competências com denotação cognitiva e não registra “socioemocionais”.

Contraopondo-se ao que é aplicado na educação básica, parte dos jovens, quando na escola sofrem severas críticas com ênfase na indisciplina, como destacado por Zibas em referência a Martins (2000) no que se refere à recomendação das DCNEM, a construção do currículo deve prever estratégias de modo que o jovem possa “suportar sua inquietação” que segundo a autora se deve a “Sem dúvida, o desemprego, os baixos salários, a violência, a corrupção” (ZIBAS, 2005, p. 27). O capital permeia por nuances que iludem o jovem a permanecer no sistema de ensino, o qual oferece conteúdos e “competências” selecionados – que lhe prepara para o ciclo do próprio capital – garantindo que a mão de obra continue sendo “capacitada” para atender às demandas do mercado de trabalho.

Dando prosseguimento, a Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017) institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta o termo competências no artigo 2º, “As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em **competências**” (BRASIL, 2017, p. 04, *grifo nosso*). No artigo 3º, parágrafo único, diz que a expressão “**competências e habilidades**” deve ser considerada como equivalente à expressão “**direitos e objetivos de aprendizagem**” (BRASIL, 2017, p. 04, *grifo nosso*). No artigo 4º, o termo **competências** diz respeito à LDB e ao PNE com semântica de habilidades a serem alcançadas. A BNCC define competências como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais)”.

Congruente a isso, a Resolução nº 4 de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018) institui a BNCC/EM descrita neste parágrafo. Dando sequência, o Parecer homologado pela Portaria 1.570, publicado em 21 de dezembro de 2017, reafirma o termo competência dos documentos já mencionados e agrega o termo socioemocionais:

Pode-se dizer que os saberes a serem adquiridos pelos estudantes durante a Educação Básica, embora nem sempre isso se dê na escola, englobam conhecimentos (cognitivos, fatos, procedimentos e conceitos), habilidade (práticas, cognitivas e socioemocionais); atitudes (motivação e disposições pessoais) e valores (éticos, democráticos) - (BRASIL, 2018, p. 25).

Ainda sob essa ótica, o documento descreve que as competências gerais estabelecidas na BNCC consideram que se comunicar, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo, ético e responsável requer muito mais do que a **acumulação de informações**.

Quando o assunto é reforma de currículo, sabe-se que tais mudanças na organização e na oferta de conteúdos aos estudantes sofre influência direta do capital, como observa Ramos (2006, p. 222), “A escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares”. Dotado de um discurso de sensibilização para a adesão do modelo, “A principal razão alegada para a escola se interessar por competências hoje diz respeito à superação do fracasso escolar” (RIBEIRO, 2003). A esse respeito, a noção de competência tem sua gênese no modelo francês. De acordo com Ribeiro (2003), tais mudanças objetivavam a aproximação da formação escolar ao que exigia a base produtiva contemporânea, ao passo que no Brasil atribui-se à reorganização curricular a responsabilidade de fazer essa aproximação.

Quanto às condições impostas aos trabalhadores, por meio da desvalorização e da precarização do trabalho, vale estabelecer um paralelo, a título de reflexão, com as mudanças do mercado de trabalho de empresa privada da era digital. Acerca disso, vale destacar o que diz Antunes (2018), de que as empresas, visando a altos lucros, transferem aos trabalhadores a pressão pela maximização de tempo, a alta produtividade, a redução de custos e a “flexibilização” de contratos trabalhistas.

De acordo com Antunes (2018), a terceirização de empresas desenvolveu-se nos anos 1990 e alastrou-se nos anos 2000, aos poucos encurralando-se o professor com jornadas absurdas de trabalho em diversas escolas e sem tempo hábil para reuniões pedagógicas. Com isso, observa-se, entretanto, que o que é oferecido como “sugestão” são matérias didático-metodológicas com ênfase nas competências socioemocionais, ao passo que o professor vive para trabalhar e formar o aluno para atender às ditas expectativas do mercado, o qual se mostra cada vez mais precário e excludente porque demonstra pouca capacidade de absorver a força de trabalho excedente.

Nesse prisma, o trabalho pautado nas competências é fruto do objetivo de capacitar trabalhadores do capital por competências. Em referência a Tedesco, Ramos (2006, p. 256) trata sobre metodologias ativas, registrando que

A redefinição do papel de integração social da escola reverte-se para uma perspectiva autônoma, ou seja, para o desenvolvimento da personalidade, ou para o investimento em sua subjetividade, em benefício das estratégias de sobrevivência diante da instabilidade social, política e econômica.

Ainda no que se refere a reformas educacionais, Ribeiro explica que os documentos que normatizam o trabalho pautado nas competências consideram, erroneamente, seu conceito como consensual aos olhos de quem se apropria deles:

O discurso é fragmentado, porém não é desarticulado. Ele se articula à lógica posta pela “nova economia”, que, no campo da educação, conduz à homogeneização dos requisitos de formação. Observa-se ainda, tanto nas proposições dos PCNEM e das DCNEM, quanto nos encaminhamentos do SAEB e do ENEM, que os formuladores do discurso oficial partiram da pressuposição de que o emprego da noção de competência fosse algo consensual, amplamente partilhado e de conhecimento, inclusive, por parte dos que teriam que lidar com essa referência sem terem, no entanto, se envolvido com o processo de definição dessas políticas, os professores (RIBEIRO, 2003, p. 201).

Ribeiro (2003) esclarece que na sociedade do capitalismo tardio, a cultura assume a forma de indústria, na qual as razões de mercado compreendem processos individuais e coletivos, conferindo a tudo um ar de semelhança. Desse modo, estabelece-se essa relação acentuada, as pessoas são convencidas de que as mudanças se fazem necessárias para o bem da sociedade e, de forma alienada, não compreendem que toda a dinâmica cumpre o papel de modificação da classe trabalhadora defendida pelo capitalismo global.

Logo, vale observar que mudanças na rede pública implicam mudanças na dinâmica em sala de aula, ou seja, com a intensificação do trabalho do professor reduz-se a qualidade de ensino, como se pode observar no trecho redigido por Bruno (2011, p. 559):

Intensificar o trabalho do professor, aumentar a jornada e reduzir o valor da sua força de trabalho por meio de baixos salários, são mecanismos típicos da mais-valia absoluta. Historicamente, isso gera apatia e desinteresse dos docentes por seu trabalho, o que, por sua vez, agrava o quadro de baixa produtividade e compromete ainda mais a qualidade do ensino, impedindo o recurso à mais-valia relativa, num círculo vicioso que só agrava o quadro geral.

Assim, conclui-se que a educação perde seu real objetivo, o de formar cidadãos conscientes e críticos capazes de identificar as questões sociais passíveis de mudança; o professor perde sua real função, a de proporcionar condições favoráveis para o aluno se apropriar de conteúdos relevantes que lhes proporcione as mesmas condições de estudo e trabalho que detêm os filhos da burguesia. Ao professor, afundado em funções, trabalhos e burocracia, não lhe sobra tempo para estudar a própria disciplina, uma vez que isso, nas condições que tem hoje, deve ser feito concomitante a todo o resto, e o ponto principal é não se dar conta de que vive para o trabalho enquanto acredita trabalhar para viver.

## **CAPÍTULO 2: A PROPOSTA DA ESCOLA DA AUTORIA NO MATO GROSSO DO SUL**

Como visto no capítulo 1, o conceito de competência é decorrente dos aspectos históricos e políticos do neoliberalismo consolidado no Brasil nos anos 1990. Destacou-se que tal conceito fora aderido devido à nova configuração do mercado de trabalho no atual patamar de desenvolvimento do capitalismo, caracterizado pela modernização e pela expansão tecnológica, baseada na automação e na microeletrônica. Atualmente, fala-se na Quarta Revolução Tecnológica, a qual introduziu a inteligência artificial, e está baseada no conhecimento, conforme postula Van Thai (2017 *apud* CANTO *et al.*, 2019, p. 61):

Esta revolução é a base da transição de uma economia baseada em recursos para uma economia baseada no conhecimento. Economia, esta, que impactará nas demandas por emprego, nas habilidades das pessoas e nos padrões de recrutamento, repercutindo na ampliação das lacunas de competências no mercado de trabalho.

Desse modo, a expansão do sistema de acumulação do capital tem combinado a exploração de trabalho complexo com o trabalho simples, sendo que na periferia do capital tende a prevalecer o trabalho precarizado, flexibilizado por meio da deterioração dos regimes trabalhistas até então vigentes e sua substituição por contratos temporários amplamente utilizados pelas empresas terceirizadas, conforme aponta Bruno (2011, p. 546):

Por essa razão, o trabalho doméstico foi, durante muito tempo, considerado um trabalho não produtivo. Da mesma forma, o trabalho escolar, tanto do professor quanto do aluno, não era visto como uma atividade que tem seu lugar na reprodução ampliada do capital, uma vez que a escola, nas fases iniciais do capitalismo, tinha pouca importância na formação de trabalhadores.

Assim sendo, isso implicou aumento do desemprego no Brasil, desde o momento em (instauração de multinacionais e tecnologia internacionais) ganhou de espaço, o que reduziu os custos de produção. Entretanto, o lucro aumentava exponencialmente, bem como a acumulação de capital, mediante a exploração do trabalho nacional. Isso denota claramente a concepção de que não há barreiras para o sistema capitalista.

### **2.1 História e política da implantação da Escola de Autoria**

Após ser demonstrada a linha cronológica da Reforma do Ensino Médio no capítulo anterior, neste capítulo, será explorada, de forma mais minuciosa, a implementação da educação

em tempo integral<sup>14</sup> no formato da Escola da Autoria, realizada pelo estado de Mato Grosso do Sul. No bojo da Reforma do Ensino médio, buscaremos elucidar o surgimento do trabalho com as competências socioemocionais, bem como se houve implicação da adoção dessa medida na organização do trabalho didático no Ensino Médio.

Primando pelo andamento aligeirado dessa nova dinâmica de ensino, a fim de ampliar sua demanda educacional, parcerias com a rede privada serão firmadas pelo Estado, conforme publicado: “[...] a parceria com o ICE e o Instituto Natura e o ISG é primordial, tendo em vista a ampla e comprovada experiência desses Institutos nos resultados alcançados em outros estados” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 4). A alegação da SED para essa parceria está claramente explicada na RESOLUÇÃO/SED nº 3.072, de 4 de agosto de 2016:

Art.1º Instituir os procedimentos visando ao Credenciamento de Organizações da Sociedade Civil – OSC, para fins de excepcional formalização de parceria com a Secretaria de Estado de Educação, mediante dispensa de Chamamento Público, nos termos do artigo 30, inciso VI, da Lei Federal nº 13.019/2014, e artigo 92, do Decreto Estadual nº 14.494/2016.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Resolução são utilizados os mesmos conceitos e definições previstos na Lei Federal nº 13.019/2014 e no Decreto Estadual nº 14.494/2016, como o de organização da sociedade civil, administração pública, parceria, chamamento público, dirigente, dentre outras (SED/MS, 2016, p. 1).

Nesse aspecto, configura-se a expansão da terceirização da educação como já explorado por Bruno (2011) no capítulo anterior.

O processo de criação do Programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria, foi iniciado pela Portaria nº 1.145 de 10 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que versa sobre a ampliação de jornada, bem como a formação integral e integrada do estudante. A adesão ao Programa prevê Avaliações de Processo e de Desempenho para se manterem no Programa (SED/MS, 2016).

A fim de cumprir o disposto na Portaria, a Secretaria de Estado de Educação (SED) necessitou ir à busca de como operacionalizar tal implementação, recorrendo ao modelo da Escola da Escolha/Pernambuco, demonstrado pelas datas da instituição e criação do processo de aligeiramento do processo pelo qual a SED passou, como relata Silva (2020, p. 61):

---

<sup>14</sup> Vale lembrar que a história da educação brasileira traz em seu bojo a implantação de alguns projetos educacionais de tempo integral com o intuito de atender os estudantes de forma mais eficiente, como descreve Fank e Hunter (2013), foram criados programas e centros de tempo integral: PROFICs (Programa de Formação Integral da Criança) em São Paulo, os CIEPs (Centro Integrado de Educação Pública) no Rio de Janeiro ou, mesmo em Curitiba, com os CEIs (Centro de Educação Integral); e o Programa Mais Educação, que em sua grande maioria foram mal entendidos e concebidos como assistencialismo pedagógico (FANK; HUTNER, 2013).

[...] Superintendentes e Coordenadores da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, juntamente com a Secretária de Estado foram até Pernambuco conhecer a experiência do Ginásio Pernambuco, que foi ponto de partida para a criação do modelo pedagógico que tem o jovem e seu projeto de vida como centralidade.

Em 2017, a SED implementou a proposta ainda em processo de estudo e formulação de documentos normativos. Para tanto, houve processo seletivo para selecionar perfis de professores, de acordo com a publicação em Diário Oficial nº 9.802 em 17 de dezembro de 2018, como consta no item 5.7:

[...] 5.7.3 Nessa etapa será considerada a maior proximidade do candidato em relação às características/perfil fundamentais para atuação no Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, para a etapa do Ensino Médio [...] 5.7.5 Na entrevista será analisado, por meio de questionário, o perfil do candidato quanto às competências e respectivos macro indicadores para cada uma das premissas do Programa de Educação em Tempo Integral (protagonismo, formação continuada, excelência em gestão, corresponsabilidade e replicabilidade), conforme Anexo VIII. 5.7.6. Para análise de compatibilidade do perfil com as demandas das atividades previstas no Programa, será utilizada a avaliação por competências, definidas a partir das premissas que embasam o Programa” (D.O. nº 9.802, de 17 de fevereiro de 2018, p. 4)<sup>15</sup>.

Entretanto, a questão da seleção de perfil gerou contratempo no ambiente escolar desde o período de capacitação, o que geraria impasses na replicabilidade também, pressupondo-se que haveria maiores problemas futuros em reproduzir o que fosse aprendido/ensinado, conforme aponta Santos (2020, p. 8):

Outro ponto crucial ocorreu já em fase de capacitação, em que alguns docentes não se enquadravam dentro da proposta - e seus desencontros acerca da carga horária, da disponibilidade e mesmo do perfil para executarem as atividades, principalmente da base diversificada – e desistiram. Como era o primeiro ano da proposta, sua implantação estava por carecer de aparatos jurídicos, financeiros, organizacionais e mesmo de corpo técnico e gerencial para comandar o processo.

Consoante a isso, deu-se a criação do Programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria, regulamentado pela Lei nº 4.973, aos 29 dias de dezembro de 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016) que, entre suas finalidades, prevê:

---

<sup>15</sup> D.O. nº 9.802 de 17 de fevereiro de 2018. Disponível em: [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9802\\_17\\_12\\_2018](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9802_17_12_2018) Acesso em: 23 set. 2022.

IV - difundir o modelo de educação integral no Estado, que terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais, com base nos pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, segundo as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. Fonte, Lei n 4.973.

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

Conforme as datas de publicações evidenciadas, o estado de Mato Grosso do Sul adotou medidas de forma imediata, além de buscar aderir a essa concepção socioemocional, a fim de formar profissionais melhores e mais humanizados e, consoante a isso, publicou-se a Lei nº 5.006, em 30 de maio de 2017, que previa 15% de Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI):

Art. 3º-A. Institui-se a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), correspondente a 15% (quinze por cento) do vencimento-base do cargo de Professor da carreira Profissional da Educação Básica, classe A, nível I, 40 (quarenta) horas, ao Professor nas funções de Docência e de Coordenação Pedagógica, submetidos ao Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), nas Escolas Estaduais inseridas no Programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria, desde que observadas às disposições desta Lei e de seu regulamento (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

Essa medida garantiu um “sonho de trabalho” para uma parte dos educadores, tendo sua carga horária em apenas uma escola e com hora/atividade garantida para realizar seus planejamentos com qualidade, principalmente sob uma dinâmica na qual todos os professores gozam do mesmo tempo a fim de realizarem planejamentos coletivos. Essa oportunidade foi oferecida, inicialmente, aos professores efetivos da rede estadual: “[...] destina-se à seleção de professores do Quadro Permanente do Magistério, ainda que em estágio probatório, para exercício do cargo de Professor, função docência, no Programa de Educação em Tempo Integral, denominado ‘Escola da Autoria’” (SED/MS, 2018b, p. 4).

Esse processo foi destinado aos professores do Ensino Médio, aproveitando para constituir, também, o quadro reserva docente. Para tanto, o edital previu algumas etapas, sendo elas, inscrição *on-line*, apresentação de documentos, análise de títulos e entrevista. Esta última se apresentou como a mais importante delas por estabelecer critérios específicos a serem observados e por computar 60% da nota final. Dada à relevância desta etapa, vale observar tais critérios:

5.7.3. Nessa etapa será considerada a maior proximidade do candidato em relação às características/perfil fundamentais para atuação no Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, para a etapa do Ensino Médio.

5.7.4. A entrevista considerará a desenvoltura com que o candidato se posicionará em relação aos desafios e especificidades de atuação do Programa de Educação em Tempo Integral.

5.7.5. Na entrevista será analisado, por meio de questionário, o perfil do candidato quanto às competências e respectivos macro indicadores para cada uma das premissas do Programa de Educação em Tempo Integral (protagonismo, formação continuada, excelência em gestão, corresponsabilidade e replicabilidade).

5.7.6. Para análise de compatibilidade do perfil com as demandas das atividades previstas no Programa, será utilizada a avaliação por competências, definidas a partir das premissas que embasam o Programa, conforme Anexo VIII, de modo que a aferição de desempenho do candidato seja feita dentro de um intervalo de 0,0 (zero) a 10,0 (dez) pontos, na seguinte conformidade:

I - o candidato não apresenta as competências: 0,0 (zero) ponto;

II - o candidato apresenta parcialmente as competências: 5,0 (cinco) pontos; III - o candidato apresenta as competências: 7,5 (sete e meio) pontos;

IV - o candidato supera as expectativas nas competências: 10,0 (dez) pontos.

5.7.7. A desistência ou o não comparecimento do candidato nessa etapa do Processo Seletivo será DESCLASSIFICADO do Processo Seletivo por descumprimento das exigências deste Edital (SED/MS, 2018b, p. 4).

O edital mencionado acima contemplava as Escolas da Autoria resguardadas pela Portaria nº 727, destaca-se as escolas do município de Campo Grande/MS na Figura 1.

Figura 1 - Quadro das Escola de Autoria no município de Campo Grande

MUNICÍPIO	ESCOLAS DA PORTARIA N. 727
CAMPO GRANDE	EE AMÉLIO DE CARVALHO BAÍS
	EE DONA CONSUELO MULLER
	EE JOSÉ BARBOSA RODRIGUES
	EE LÚCIA MARTINS COELHO
	EE MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO
	EE PROF. EMYGDIO CAMPOS WIDAL
	EE PROF. SEVERINO RAMOS DE QUEIROZ
	EE PROF. <sup>a</sup> CLARINDA MENDES DE AQUINO
	EE WALDEMIR BARROS SILVA
	EE MANOEL BONIFÁCIO NUNES DA CUNHA
	EE VESPASIANO MARTINS

Fonte: SED/MS (2018b).

Ressalta-se que o Edital SED nº 10 respaldou, formou e acompanhou 11 (onze) escolas da Rede Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul na cidade de Campo Grande. Considerando as condições descritas no documento acima, compuseram-se críticas à implementação da Escola da Autoria em formato de expansão do programa às escolas não piloto, pois as condições oferecidas a elas contrapunham-se a das escolas-piloto; a nível de exemplo, não fora mantida a dedicação exclusiva dos professores e nem mesmo a seleção do

corpo docente em consonância ao perfil docente que cada disciplina da parte diversificada exigia, como os professores selecionados para trabalharem com Projeto de Vida.

Outra situação contraditória foi a dos professores selecionados no processo de expansão da proposta que não tiveram qualquer contato com a disciplina, sua proposta, seu currículo, seu material didático ou formação para se apropriar dela. Em outras palavras, as escolas-piloto receberam atendimento de maneira mais eficiente, formações antecipadas ao início dos trabalhos e gratificação para dedicação plena, o que configura diferentes maneiras de trabalhar a mesma proposta.

Em menos de trinta dias (junho/2017), publicou-se o Acordo de Cooperação nº 95 (SED/MS, 2017), o qual estabelecia parceria com as políticas educacionais que englobariam o estado do Mato Grosso do Sul, representadas pela Secretaria de Estado de Educação (SED), pelo Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), e seus partícipes: Instituto Sonho Grande e Instituto Natura. Tal parceria seria responsável pelos encaminhamentos formativos pedagógicos a acompanharem a jornada das escolas-piloto. De acordo com Garcia (2020), as parcerias firmadas entre a SED e os institutos privados, tendo o ICE como exemplo, visavam atingir metas firmadas no Plano de Trabalho almejando melhores resultados ao INEP de 2015, no qual o IDEB do MS foi de 3,5 (abaixo da meta mínima), concomitantemente a isso, objetivava-se reduzir os índices de abandono e reprovação, o que remete às metas dispostas pelo PNE e pelo PEE, como pode ser consultado abaixo:

Meta 6 do PNE (2014-2024) oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica,

Meta 6 do PEE-MS (2014-2024) implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, 25% dos (as) estudantes de educação básica

Meta 7 do PNE e do PEE-MS: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino médio; 5,2 no ensino médio (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 3-4).

Ao analisar os dados e as publicações com datas muito próximas umas das outras, pode-se constatar a ênfase que o Estado cedeu ao império do capital global, e quando se fala em Estado, remete-se ao sistema capitalista instaurado pelo neoliberalismo no mundo, subordinado às tratativas do Banco Mundial, em hipótese alguma o termo Estado limita-se a partidos de estados distintos, é muito maior que isso. Com base nisso, Garcia (2020, p. 117), no que se refere à influência que os Institutos detêm sobre as políticas educacionais, conclui que:

[...] cabe ao Estado a parte menor das obrigações, constituindo-se basicamente em subsidiar meios para a execução das ações do ICE. Nesse sentido, o Estado aceita a interferência do setor privado, com sua expertise empresarial a fim de consolidar esse modelo de gestão para resultados nas unidades escolares, com o emprego de instrumentos gerenciais e de planejamento de ações, visando uma educação para resultados que atendam aos interesses tanto do setor público quanto do privado.

Posteriormente, a SED publicou a Resolução nº 3.391 (SED/MS, 2018b), que dispõe sobre a organização curricular e sobre o projeto político pedagógico das escolas de educação em tempo integral, a Escola da Autoria. A referida resolução previa duas aulas semanais de Projeto de Vida aos 1º e 2º anos do Ensino Médio e Pós-Médio aos alunos do 3º ano do Ensino Médio<sup>16</sup>. Esta resolução fora revogada pela Resolução/SED nº 3.403, de 31 de janeiro de 2018. Vale destacar que a última resolução mantém o quantitativo de aulas das áreas de conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, entretanto, retirou o Estudo Orientado II, mas manteve o quantitativo de 5 aulas semanais, mantendo, também, a mesma carga horária de 1.800 h/a divididas em 200 dias letivos, conforme a matriz que será explorada neste capítulo.

Embora, em alguns aspectos, as escolas de tempo integral sejam muito semelhantes, há diferenças em pontos distintos nessas escolas em Mato Grosso do Sul. Algumas delas, por exemplo, anterior à Escola da Autoria, eram denominadas Escola com Metodologia do Educar pela Pesquisa (E.E. Manoel Bonifácio Nunes da Cunha, E.E. Profa. Clarinda Mendes de Aquino, E.E. Vespasiano Martins e E.E. Waldemir Barros da Silva). Essas escolas recebiam consultoria do autor Pedro Demo, que de acordo com Prado (2021, p. 66):

Demo (1990; 1996; 2018) em síntese, tem sua proposta de maneira diferente do apresentado pelo ICE, devido à prática do planejamento temático e por área, propor a produção de artigos e projetos científicos para o alunado por meio da pesquisa, portanto, essa metodologia tem por objetivo na concepção de Demo (2018).

O descrito acima ocorria enquanto as demais escolas recebiam consultoria do ICE. Por fim, permaneceu apenas o ICE com contrato de 2 a 3 anos, embora, segundo Garcia (2021, p. 117), “[...] ao findar o Acordo de Cooperação o ICE ter-se retirado, novamente parece ser algo factual, porém ao considerar que tratar-se de uma interferência com proposta pedagógica de gestão empresarial na escola, a parceria SED/MS e ICE deve ser perene”. No entanto,

---

<sup>16</sup> A essência das aulas de Projeto de Vida e Pós-Médio era a mesma, no entanto, a segunda focava mais no futuro dos estudantes, pós ensino médio, carrega profissional e o que fazer da vida após concluir tal etapa.

considerando que o tempo de duração é de dois anos em média, conforme levantado nas parcerias em outros Estados, pode ser o indício de que o interesse desses Institutos está em implantar o programa, fazendo as parcerias com as Secretarias de Educação e com os Parceiros Investidores, e depois retirar-se para iniciar novamente o ciclo, passando a responsabilidade, após esse período, aos institutos parceiros.

Desse modo, entende-se que essas parcerias, mesmo tendo um tempo de duração predeterminado, são oficiais, conforme descrito abaixo:

[...] a parceria foi oficializada por meio do Acordo de Cooperação nº 95/SED/2017, firmado entre o Estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio da SED e o ICE, e os parceiros estratégicos e investidores Instituto Sonho Grande (ISG) e Instituto Natura. Há, ainda, os parceiros técnicos: o Instituto de Qualidade no Ensino (IQE) e STEM-Brasil (Worldfund) para a implantação/transferência da tecnologia educacional, organizacional e de gestão do ICE (GARCIA, 2020, p. 116).

Corroborando este pensamento, tratando-se de motivos para buscar intervir nas políticas educacionais, o empresariado, afinado com a ideologia dos organismos internacionais, o Banco Mundial, justificou que os resultados das avaliações externas demonstram que o conhecimento não se consolida, conforme postula a OCD:

Dentre os Organismos Internacionais, essa análise está centrada em quatro documentos do Banco Mundial, um organismo multilateral de financiamento, criado em 1944, que atua com operações de crédito, financiamentos e investimentos para projetos de diversas áreas. Convém esclarecer, inicialmente, que o Grupo Banco Mundial é composto atualmente por 189 países membros e conta com funcionários de mais de 170 países:

O Grupo Banco Mundial, uma das fontes mais importantes de financiamento e conhecimento para os países em desenvolvimento, é composto por cinco instituições que estão comprometidas em reduzir a pobreza, aumentar a prosperidade compartilhada e promover o desenvolvimento sustentado (OCD, 2021).

Para esse tipo de pensamento não se faz conveniente observar as condições de vida da sociedade para entender as razões pelas quais há alto índice de evasão, mas culpar os próprios educadores, bem como sua gestão pública, conforme sugere Cardoso (2022, p. 62-63):

[...] elas geram sobrecarga de trabalho com o intuito de atingir os índices que refletem nos professores de língua portuguesa e matemática, com isso controlam o trabalho e diminuem a autonomia docente no cotidiano escolar. A supressão do currículo com vistas a atender à matriz de referência impacta diretamente no currículo escolar e na forma como a escola concebe sua avaliação. Há um empenho dos professores de língua portuguesa e de matemática em realizar avaliações iguais às do SAEB nos anos que são aplicadas essas provas.

Ou ainda o que postula Prado (2021, p. 130):

É examinando o neoliberalismo, pois os reformadores empresariais adotam os pressupostos desta corrente de pensamento. Portanto, a ingerência dos institutos privados na educação estatal pública é marcada pelas categorias de responsabilização, culpabilização e meritocracia, sendo o professorado e a gestão pública considerados incapazes pelos índices negativos em avaliações externas e internas.

Ao comparar escolas que trabalharam vertentes da Escola da Autoria, uma formada e acompanhada pelo ICE e outra pelo consultor Pedro Demo, embora tentou-se colocar ambas as metodologias como semelhante e complementares, observou-se que o acompanhamento pelo instituto incorpora as competências do empresariado enquanto o modelo do Educar pela Pesquisa (Pedro Demo) era voltado à construção do conhecimento sob autoria do próprio estudante com mediação do professor; denotava uma ideia de desburocratização. Quanto à distinção das duas propostas, Prado (2021, p. 131) concluiu que:

São duas concepções pedagógicas: Educar Pela Pesquisa (DEMO, 2014) e Escola da Escolha (COSTA, 1991). A equipe da Secretaria de Estado de Educação/MS considera ambas complementares, entretanto, os outros profissionais da educação entrevistados afirmaram serem opostas, sem complementariedade.

Sendo assim, no que se refere ao modelo do Educar pela Pesquisa,

O autor dessa corrente metodológica é o sociólogo e consultor educacional Pedro Demo. A Escola da Autoria – metodologia que existia anterior e permaneceu com projeto concomitante ao acordo de parceria firmado com o ICE – tem como proposta o chamado “Educar pela Pesquisa” (DEMO, 1990; 1996; 2018). Reitera, ambas as metodologias presentes na denominada Escola da Autoria, após acordo de cooperação firmado em 2016 pela Lei nº 4.973, a categoria Escola da Autoria é utilizada como sinônimo, para quaisquer das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), presentes no território do Mato Grosso do Sul (PRADO, 2021, p. 66).

Com isso, conclui-se que, já sob interferência do empresariado nas políticas educacionais, defendendo o neoliberalismo, “Para os reformadores empresariais, a qualidade é aprimorada por meio da competição entre educandos” (PRADO, 2021, p. 130), a qual ocorre por meio das estratégias que o empresariado adotou para precarizar o mercado de trabalho como um todo, gerando competição entre os funcionários, ditos “colaboradores”, como já tratado por Antunes (2018) quando explica que essa medida gera rivalidade entre os trabalhadores e, com isso, todos se curvam diante do capital com poucas condições de lutarem por direitos

trabalhistas, uma vez que se tornou fácil e rápido dispensar um trabalhador e substituir por outro. E é esse modelo que adentra as políticas educacionais.

## 2.2 Base teórico-metodológica para implantação da Escola da Autoria

Nesse item, serão analisadas as Resoluções SED nº 3.808 de 15/12/2020 (SED/MS, 2020a) e nº 3.958 de 16/12/2021 (SED/MS, 2021), as quais discorrem sobre a Matriz Organização Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral das Escolas da Autoria.

No que se refere à base teórico-metodológica utilizada para a implantação da Escola da Autoria, a SED publicou a Resolução nº 3.808 (SED/MS, 2020a) que dispunha sobre a organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral para as escolas do Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, correspondente aos 200 dias letivos e dividida em duas partes: Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, totalizando 1.500 horas anuais, o que corresponde a 4.500 horas em toda etapa do Ensino Médio. De acordo com o documento, entende-se por Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, respectivamente:

Art. 5º Por Formação Geral Básica compreende-se o composto de competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulado como um todo indissociável a uma parte diversificada, enriquecido pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, organizado por áreas de conhecimentos (SED/MS, 2020).

Art. 6º Os Itinerários Formativos correspondem ao conjunto de unidades curriculares que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos e para o mundo do trabalho, de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (SED/MS, 2020).

A divisão curricular da Formação Geral Básica consistia em: I. Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa; II. Matemática e suas Tecnologias (Matemática); III. Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Física, Química e Biologia); e IV. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia). Já a divisão dos Itinerários Formativos Propedêuticos foi estruturada em Núcleo Integrador e Aprofundamento em Área de Conhecimento, sendo que:

I - o Núcleo Integrador compreende os componentes curriculares Projeto de Vida, Empreendedorismo Social, Ciências Integradas e Novas Tecnologias, Matemática Criativa e Resolução de Problemas, Linguagens e Interartes, Língua Espanhola e Intervenção Comunitária que se articulam de forma integrada e permeiam por todas

as áreas de conhecimento e possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades específicas da BNCC e dos Itinerários Formativos (SED/MS, 2020).

Vale destacar que o objeto de pesquisa consiste no componente curricular Projeto de Vida, o qual faz parte do Núcleo Integrador I, de modo que o descreve como:

f) o componente curricular Projeto de Vida objetiva o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões socioemocional, pessoal, cidadã e profissional do estudante (SED/MS, 2020).

De forma complementar, o Art. nº 14 da Resolução nº 3.808 (SED/MS, 2020a) explica os critérios de avaliação: “No componente curricular Projeto de Vida, o discente será avaliado por meio dos critérios de participação, envolvimento, comprometimento e entregas das atividades propostas”. De acordo com a análise das entrevistas que será explorada no capítulo 3, os professores receberam materiais inicialmente pelo ICE, depois pelo IAS e, findado o acordo de Cooperação entre as partes com a SED, esta passou a selecionar, formar e encaminhar materiais aos docentes que, por sua vez, passaram a ter autonomia para adaptar os materiais, além de buscar em outras fontes, desde que respeitada a linha teórica seguida pela mantenedora.

De modo sequencial, o Aprofundamento em Área de Conhecimento fora conceituado como:

II - O aprofundamento em Área de Conhecimento compreende arranjos curriculares que os estudantes escolhem a partir de seu interesse para aprofundar e ampliar aprendizagens em Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por meio dos seguintes componentes curriculares.

- a) Unidade Curricular I;
  - b) Unidade Curricular II;
  - c) Unidade Curricular III;
  - d) Unidade Curricular IV;
  - e) Unidade Curricular Eletiva.
- (SED/MS, 2020, p. 24 - 25).

Para tanto, o documento esclarece, nos artigos 8º e 9º, que as Unidades Curriculares de I a IV estão relacionadas ao desenvolvimento de competências específicas ligadas à área de conhecimento do Itinerário Formativo Propedêutico, e estas devem ser escolhidas pelos estudantes e que a Unidade Curricular Eletiva será de autoria da escola no que se refere ao Itinerário Formativo já escolhido pelos discentes. Desse modo, define-se sua duração como

sendo semestral, o que permite que sejam desenvolvidas duas competências por ano letivo. Quanto ao desejo de mudança de Unidade Curricular, feito pelos estudantes, fora definido que tal possibilidade só poderia ser efetivada mediante o término das obrigações semestrais inerentes ao itinerário em questão. Quanto à composição das turmas, mediante escolha dos estudantes, se dará de forma mista, cabendo à escola estabelecer os critérios de seleção.

Passado um ano, a Secretaria de Estado de Educação revogou a Resolução 3.808, por intermédio da Resolução nº 3.958, publicada em dezembro de 2021 (SED/MS, 2021). Vale pontuar as principais mudanças, uma vez que ambas estipularam a Matriz Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral. Assim, a matriz curricular referente à Resolução nº 3958 ganhou estrutura, sendo dividida em: I - organizada em Formação Geral Básica (esta se manteve fiel à anterior, mantendo quantitativo de aulas e carga horária reduzidas) e Itinerários Formativos (este dividiu-se em Parte Comum e Parte Flexível).

A formação geral básica manteve as áreas de conhecimento, a composição curricular, as unidades curriculares, a divisão de aulas por turma e, conseqüentemente, as 1.800 horas. No entanto, após a Reforma do Ensino Médio, essa composição não é obrigatória, de acordo com Cardoso (2022, p. 40):

[...] o ensino médio tem passado por inúmeras reformas nas últimas décadas, das quais destacaremos a Lei nº 13.415/2017 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 03/2018, que trouxeram novos elementos, impactando o ensino médio em vários sentidos, a saber: o currículo que foi alterado de modo expressivo com vistas à implementação da Base Nacional Curricular Nacional (BNCC), a revisão de suas finalidades e a carga horária (com as propostas de ensino médio em tempo integral), a exemplo do que tem sido empreendido na Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís, em Campo Grande – MS.

Como pode ser observado na Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Tabela com a Formação Geral Básica publicada na Resolução nº 3.958

Áreas de Conhecimento	Composição Curricular	Unidades Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano	
			AP	AP	AP	
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	Matemática	3	3	2	
		Língua Portuguesa	3	3	2	
Linguagens e suas Tecnologias	Linguagens	Arte	1	1	1	
		Educação Física	1	1	1	
		Língua Inglesa	1	1	1	
		Biologia	2	1	2	
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências da Natureza	Física	1	2	2	
		Química	2	2	1	
		Filosofia	1	1	1	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	1	2	
		História	1	1	2	
		Sociologia	1	1	1	
		Semanal em h/a	18	18	18	
Totais de Cargas Horárias da Formação Geral Básica			Anual em h/a	720	720	
			Anual em Horas	600	600	600
			Etapa em Horas	1800		

Fonte: SED/MS (2021).

De acordo com a Resolução atualizada, o Itinerário Formativo foi dividido em Parte Comum e Parte Flexível, a primeira organiza-se da seguinte maneira: na Parte Comum, organizada pelo Núcleo Integrador, todos os estudantes desenvolvem habilidades relacionadas às competências gerais da BNCC, conforme disposto no Referencial para a Elaboração dos Itinerários Formativos, sendo contempladas, indistintamente, por todos os percursos formativos oferecidos pela escola (SED/MS, 2021, p. 130), para o detalhamento, vide Figura 2.

Vale dar o devido destaque para o fato de que o Projeto de Vida faz parte do Itinerário Formativo da Parte Comum, ou seja, de curso obrigatório, fazendo parte da segunda composição curricular, os assim chamados “Projetos Empreendedores”, os quais visam dar noções de economia e administração, a fim de preparar o estudante para o empreendedorismo, isto é, abrir seu próprio negócio (Figura 3). O mesmo documento registra o objetivo de se trabalhar o Projeto de Vida, sendo ele: “Projeto de Vida objetiva o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões socioemocional, pessoal, cidadã e profissional do estudante” (SED/MS, 2021, p. 131).

Figura 3 - Tabela com o Itinerário Formativo: organização da Parte Comum, publicada na Resolução nº 3.958

ITINERÁRIO FORMATIVO										
	Composição Curricular		Unidades Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano		
				AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP	
Parte Comum	Núcleo Integrador	Língua Espanhola	Língua Espanhola	2	-	2	-	2	-	
		Projetos Empreendedores	Projeto de Vida		2	-	2	-	2	-
			Empreendedorismo Social		2	2	2	2	2	2
			Intervenção Comunitária		1	-	1	-	1	-
		Ciências Integradas	Ciências Integradas e Novas Tecnologias		2	-	2	-	2	-
			Linguagens e Interartes		3	-	3	-	3	-
	Matemática Criativa			3	-	3	-	3	-	
	Totais de Cargas Horárias da Parte Comum do Itinerário Formativo	Semanal em h/a			15	2	15	2	15	2
		Anual em h/a			17		17		17	
		Anual em Horas			680		680		680	
Etapa em Horas			566,6		566,7		566,7			
Parte Flexível¹	Propedêutico	Aprofundamento em Área de Conhecimento	Unidade Curricular I	2	-	2	-	2	-	
			Unidade Curricular II	2	-	2	-	2	-	
			Unidade Curricular III	2	-	2	-	2	-	
			Unidade Curricular IV	2	-	2	-	2	-	
	Totais de Cargas Horárias do Itinerário Formativo Propedêutico	Semanal em h/a			10		10		10	
		Anual em h/a			400		400		400	
		Anual em Horas			333,3		333,3		333,4	
		Etapa em Horas			1000		1000		1000	
	Profissional²	Qualificação Profissional	Unidade Curricular I	4	-	4	-	4	-	
			Unidade Curricular II	4	-	4	-	4	-	
			Unidade Curricular III	2	-	2	-	2	-	
			Semanal em h/a			10		10		10
	Totais de Cargas Horárias do Itinerário Formativo Profissional	Anual em h/a			400		400		400	
		Anual em Horas			333,3		333,3		333,4	
Etapa em Horas			1000		1000		1000			

Fonte: SED/MS (2021).

Quanto à organização da Parte Flexível, o documento registrou que:

II - na Parte Flexível, os estudantes desenvolvem habilidades de natureza mais específica, associadas aos Eixos Estruturantes (Investigação Científica; Mediação e Intervenção Sociocultural; e Processos Criativos), conforme disposto no Referencial para a Elaboração dos Itinerários Formativos, sendo oportunizada sua escolha entre os seguintes percursos formativos:

a) Propedêutico, para o aprofundamento em Área de Conhecimento e Unidade Curricular Eletiva, visando a ampliação e consolidação das aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) - (SED/MS, 2021).

Observa-se que a carga horária do Itinerário Formativo Propedêutico, dividido em Aprofundamento em Área de Conhecimento e Unidade Curricular Eletiva totaliza 1.000 horas anuais (Figura 4). Ao passo que a segunda opção que o estudante se depara é a:

b) Profissional, para o desenvolvimento de aprendizagens voltadas à Formação Técnica e Profissional, requeridas pelas distintas ocupações, conforme previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT e na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO (SED/MS, 2021, p. 131).

Figura 4 - Tabela com o Itinerário Formativo: Propedêutico, publicada na Resolução nº 3.958

Propedêutico	Aprofundamento em Área de Conhecimento	Unidade Curricular I	2	-	2	-	2	-
		Unidade Curricular II	2	-	2	-	2	-
		Unidade Curricular III	2	-	2	-	2	-
		Unidade Curricular IV	2	-	2	-	2	-
	Unidade Curricular Eletiva	Unidade Curricular Eletiva	2	-	2	-	2	-
Totais de Cargas Horárias do Itinerário Formativo Propedêutico		Semanal em h/a	10		10		10	
		Anual em h/a	400		400		400	
		Anual em Horas	333,3		333,3		333,4	
		Etapa em Horas				1000		

Fonte: SED/MS (2021).

Caso o estudante opte pelo Itinerário Formativo Profissional, cumprirá a matriz curricular ilustrada na Figura 5.

Figura 5 - Tabela com o Itinerário Formativo Profissional, publicada na Resolução nº 3.958

Profissional <sup>2</sup>	Qualificação Profissional	Unidade Curricular I	4	-	4	-	4	-
		Unidade Curricular II	4	-	4	-	4	-
		Unidade Curricular III	2	-	2	-	2	-
Totais de Cargas Horárias do Itinerário Formativo Profissional		Semanal em h/a	10		10		10	
		Anual em h/a	400		400		400	
		Anual em Horas	333,3		333,3		333,4	
		Etapa em Horas				1000		

Fonte: SED/MS (2021).

Em conformidade com a importância do trabalho do Projeto de Vida dos estudantes, caso este tenha optado pelo Itinerário Formativo Profissional e se arrependa da escolha, terá opção de modificar para o Itinerário Formativo Propedêutico com respaldo do §7º: “O estudante, de acordo com o seu projeto de vida, poderá mudar do percurso Profissional para o percurso Propedêutico a qualquer momento, observada a existência de vaga na Área de Conhecimento pretendida” (SED/MS, 2021, p. 132).

Observa-se que a carga horária a ser cumprida tanto no Itinerário Formativo Propedêutico quanto no Profissional é igual, totalizando 1.000 horas anuais. Vale enfatizar que no ato da matrícula o estudante deve optar por um dos itinerários (propedêutico ou profissional).

Uma vez firmado acordo de cooperação, como já tratado anteriormente, as partes envolvidas (SED/Institutos Privados) estabeleceram medidas de comprovação da “eficiência” da metodologia de modo que:

[...] a Secretaria de Estado de Educação implantou um Sistema de Monitoramento e de Avaliação nas escolas da rede estadual. O Sistema de Monitoramento tem como objetivo principal verificar se se estão alcançando as metas estabelecidas para as escolas estaduais. Já a Avaliação afere se a aprendizagem dos alunos se encontra em consonância com as metas estabelecidas (EDVIRGES, 2021, p. 83).

Para tanto, alguns critérios de avaliação foram tomados pelo ICE, sendo eles:

O ICE/PE estabelece os seguintes critérios de acompanhamento<sup>1</sup> : 1) gestão: semanalmente faz contato com a equipe de implantação deste projeto, no caso os servidores públicos em dedicação exclusiva, responsáveis por averiguar se as escolas cumprem as regras solicitadas pelo instituto; 2) metodologias: são novas as disciplinas e projetos aplicados, com destaque ao “Acolhimento”; o “Projeto de Vida”, as “Eletivas” e os “Clubes de Protagonismo”; 3) estudantes: as visitas são bimestrais, a equipe de implantação realiza acompanhamento na escola para escutar o alunado, em específico representantes de turma e os responsáveis pelos “clubes de protagonismo”, isto posto, com o objetivo de averiguar se a implementação da metodologia está sendo corretamente aplicada pela gestão escolar e corpo docente (PRADO, 2021, p. 14 - 15).

Mediante toda análise documental, no que se refere à base teórico-metodológica para implementação da escola da autoria no Ensino Médio do estado de Mato Grosso do Sul, conclui-se que os fundamentos enraizaram-se nas correntes pedagógicas “escolanovistas”, justamente por deslocar o “protagonismo” do processo educativo, saindo “do processo lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade” (SAVIANI, 2007, p. 429). Isto é, o foco do

processo ensino-aprendizagem muda, possibilitando melhores condições para que esse processo ocorra.

A educação integral como política pública de educação “passou a implementar um processo de reestruturação da gestão educacional que se harmoniza com o modelo gerencial que foi implantado e difundido pelo MEC através do PDE e do IDEB” (EDVIRGES, 2021, p. 91), de modo a cumprir o papel a ela destinado pelos preâmbulos neoliberais buscando a integração da economia nacional, como pontuado por Edvirges (2021, p. 90):

Em face disso, analisamos que a concepção de educação integral da política de educação de Mato Grosso do Sul empenha-se em materializar uma via formativa adaptativa que acomoda as condições e as competências necessárias (sociabilidade e flexibilidade) à formação do futuro trabalhador, no contexto da integração da economia nacional, e as exigências do padrão de acumulação flexível.

Por conseguinte, diante do exposto, conclui-se que a proposta da Escola da Autoria adotada no estado do Mato Grosso do Sul não se aplica a todas as unidades de Ensino Médio, uma vez que mesmo a concepção de educação integral não é capaz de abarcar todas as necessidades e possibilidades “a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 36).

Logo, de maneira oposta, a concepção da proposta de educação integral superintende uma construção do Projeto de Vida por parte do jovem, na qual este seja seu “próprio produtor”, desenvolvendo suas próprias competências e que estas se coadunem às demandas do mercado (Educação Interdimensional). Isto é, que seja, também, seu “próprio empregador” ao desenvolver habilidades de autogestão, mesmo numa conjuntura de trabalho precarizado (Empreendedorismo) e, por fim, seja seu “próprio vendedor”, gerando oportunidades de emprego para a comunidade da qual fizer parte (Protagonismo Juvenil) (ALVES, 2007, p. 169).

Corroborando isso, em consonância com os quatro pilares da educação (DELORS, 1998), aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, o pesquisador Leal (2009) sugere como complementar o 5º pilar da educação, o “aprender a empreender”. Tal dimensão torna-se de pertinente menção neste trabalho, tendo em vista que o novo currículo implementou o componente curricular Empreendedorismo, em consonância com a mesma premissa que Leal (2009) aponta em sua dissertação, que são estratégias estabelecidas frente às mudanças ocasionadas no mundo do trabalho.

Isso porque como já abordado neste trabalho, a terceirização da educação consiste em conceder a entrada da instituição privada na escola como mecanismo de apoio quando, na verdade, como também já explorado, trata-se de estratégia do capital tendo como intermediários os empresários que são unidos por essa causa.

Considerando que o Estado possui parceria firmada com parceiros do Sistema S, que de acordo com Niquito, Ely e Ribeiro (2018, p. 197)

[...] abarca um conjunto de nove organizações que objetivam o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica para empresas e seus empregados. Trata-se de um importante instrumento de política pública voltado, principalmente, à capacitação dos empreendedores e trabalhadores.

Esse modelo, ainda segundo Niquito, Ely e Ribeiro (2018), é composto por nove organizações relacionadas a distintos segmentos de atividade econômica, sendo elas: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Social de Transporte (SEST), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

Mediante a conclusão dos capítulos anteriores, que mostraram o apoio que os empresários têm para a acumulação de capital em conjunto, torna-se imprescindível relatar o que se espera com o trabalho do componente curricular Empreendedorismo e o que é trabalhado pelo Sistema S e, assim, de acordo com o Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul:

Os estudantes podem ser levados a reconhecer seu potencial empreendedor, para que possam planejar o futuro com o foco em aproveitar oportunidades de integração no mundo do trabalho ou na criação do seu próprio negócio. Há nesse discurso a proposição de estimular os jovens para a adesão de uma cultura da sustentabilidade empreendedora, objetivando alcançar o desenvolvimento socioeconômico, de forma justa e ética, no âmbito dos negócios, por meio da formação de estudantes excepcionais comprometidos com a construção de um Brasil melhor (MATO GROSSO DO SUL, 2021).

Observa-se, diante disso, que o capital inseriu na política educacional um discurso que demonstra transferir para os jovens a responsabilidade de construir um país melhor, de modo

a criar seu próprio negócio, ou seja, responsáveis por si mesmos ainda que a incumbência seja do Estado em garantir emprego e vida digna a todos os brasileiros.

No que se refere à contradição que pode ser observada quanto ao trabalho docente no seu fazer pedagógico, é que as medidas adotadas, com intuito de aumentar o índice do IDEB, combater a evasão e reprovação institui política pública educacional sustentada no discurso de que precisa enxergar os estudantes com outros olhos de modo que a metodologia de ensino seja mais atrativa para eles.

Entretanto, essa necessidade implicada pela proposta adotada desconsidera a formação que o professor recebeu na graduação, que ministrava o conteúdo para o qual foi formado. Isso pode ser comprovado justamente pela observação de datas de publicação das resoluções MEC e SED modificando a estrutura curricular, incluindo itinerários formativos, divididos em Parte Comum e Parte Flexível, os quais os professores sequer tiveram acesso ao seu significado anterior à sua lotação, ou seja, para garantir aulas já havendo esgotado as de sua formação, optou-se por lotar nessas “aulas diversificadas”.

### 2.3 Proposta político-pedagógica das competências socioemocionais na Escola da Autoria

Os capítulos anteriores retrataram que houve dois modelos de Educação em Tempo Integral no Mato Grosso do Sul. De modo pioneiro, o modelo do Educar pela Pesquisa foi instituído baseado na Resolução/SED nº 3.017 publicado no Diário Oficial nº 9.100 de 05 de fevereiro de 2016 que implementou e normatizou a Escola Integral em Tempo Integral (SED/MS, 2016b). Tal metodologia recebia formação, acompanhamento e assessoria do pesquisador Pedro Demo, sendo pioneira a Escola Estadual Waldemir Barros da Silva<sup>17</sup>, na qual havia tempo reservado para o planejamento coletivo ao passo que os estudantes estavam ocupados no contraturno com atividades diversificadas.

De modo concomitante a essa proposta, a Lei nº 4.973 de 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016) cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, publicada no D. O. de 30 de dezembro de 2016. Logo mais, em janeiro de 2017, a SED publicou

---

<sup>17</sup> Para melhor compreender a dinâmica da proposta do Educar pela Pesquisa que a E.E Waldemir Barros da Silva (pioneira) vivenciou, sugere-se a leitura do artigo “Análise comparativa entre duas propostas de aprendizagem no ensino médio em Mato Grosso do Sul: avanços e retrocessos”, do professor da Rede Pública do Mato Grosso do Sul, Regerson Franklin dos Santos. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO\\_EV111\\_MD1\\_SA9\\_ID194\\_30012018130126.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_MD1_SA9_ID194_30012018130126.pdf) Acesso em: 23 set. 2022.

o Edital nº 1/2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017b) referente ao processo seletivo de professores para compor o corpo docente da Escola da Autoria. Feito isso, interrompeu-se a dinâmica da Escola do Educar pela Pesquisa logo após a SED firmar o Acordo de Cooperação nº 95/2017 (SED/MS, 2017) com o ICE<sup>18</sup> e seus parceiros. Com isso, a formação, o acompanhamento e o monitoramento passaram a ser de responsabilidade do Instituto, cuja metodologia, como já tratada nos tópicos anteriores, prioriza o Projeto de Vida e o Protagonismo Juvenil como ferramenta capaz de efetivar a capacitação aligeirada de futuros trabalhadores que atendam às novas demandas do mercado de trabalho. Essa dinâmica ocorreu de modo a caracterizar o modelo de trabalho por competência, explorado no capítulo 1, uma vez introduzido nas políticas públicas educacionais

[...] a “Avaliação Semanal”, todavia, não se encaixa como uma disciplina, mas sim como espaço para aplicação de testes e avaliações de todo o conteúdo abordado de maneira a verificar o quanto foi apre(e)ndido pelos estudantes. Toda segunda-feira, nos dois últimos tempos de aula, tinha-se esse instrumento de verificação quantitativa e qualitativa, visando acompanhar o processo e corrigir as falhas (SANTOS, 2020, p. 8).

Desse modo, vale explanar sobre a organização curricular e sobre o Projeto Político Pedagógico das escolas de educação integral, pois haviam dois modelos, até então, de Escola da Autoria na etapa do Ensino Médio da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul. A resolução feita dispõe sobre a organização 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 de Mato Grosso do Sul; a Resolução/SED nº 3.391, de 29 de dezembro de 2017, dispunha os anexos I, II, III e IV (SED/MS, 2018a) a serem descritos na sequência.

O anexo I da Resolução apresenta a matriz curricular do Ensino Médio de tempo integral, Educar pela Pesquisa, dividida em Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada, a valer a partir de 2018, sendo 5 (cinco) dias letivos por semana, com duração de 50 minutos cada aula e mantendo os 200 dias letivos, totalizando 1.500 horas, das quais o subtotal BNCC somava 34 horas enquanto a Parte Diversificada somava 11 horas (Figura 6).

---

<sup>18</sup> A fim de entender de forma mais ampla como se deu o Acordo de Cooperação entre SED e Instituto ICE e sua operacionalização, sugere-se a leitura da dissertação de mestrado intitulada “A atuação do setor privado na implantação do ensino médio em tempo integral de Mato Grosso do Sul: um estudo da escola da autoria” de Yara Lígia Bambil Daros Garcia. Disponível em: [http://www.uems.br/pos\\_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses\\_dissertacoes](http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes) Acesso em: 23 set. 2022.

Figura 6 - Matriz curricular do Ensino Médio de tempo integral, Educar pela Pesquisa, publicada na Resolução/SED nº 3.391

Áreas de conhecimento	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
		Linguagens	Língua Portuguesa	06
Arte	01		01	01
Educação Física	02		02	02
Língua Estrangeira Moderna - Inglês	02		02	02
Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	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	01	01	01
	Filosofia	01	01	01
	Subtotal - BNC	34	34	34
Atividades Integradoras	Projeto de Vida/ Pós-médio*	02	02	02
	Estudo Orientado I	03	03	03
	Estudo Orientado II	02	02	02
	Eletiva I	02	02	02
	Eletiva II	02	02	02
	Subtotal - PD	11	11	11
Totais de Cargas Horárias	Semanal em h/a	45	45	45
	Anual em h/a	1.800	1.800	1.800
	Anual em horas	1.500	1.500	1.500

Fonte: SED/MS (2018a).

Observa-se que o trabalho com as competências socioemocionais, definida na Parte Diversificada da matriz, era trabalhada com ênfase nas disciplinas de Projeto de Vida/Pós-médio, de modo que “A disciplina Projeto de Vida será ofertada para as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio, enquanto a disciplina Pós-médio será ofertada para as turmas de 3º ano do Ensino Médio” (SED/MS, 2018a).

O anexo II da Resolução SED nº 3.391/2017 (SED/MS, 2018a) dispunha as escolas sob a metodologia do Educar pela Pesquisa, conforme pode ser observado na Figura 7.

Figura 7 - Quadro das escolas que dispunham a metodologia do Educar pela Pesquisa, publicada na Resolução/SED nº 3.391

MUNICÍPIOS	ESCOLAS
Campo Grande	EE Manoel Bonifácio Nunes da Cunha
Campo Grande	EE Profª Clarinda Mendes de Aquino
Campo Grande	EE Vespasiano Martins
Campo Grande	EE Waldemir Barros da Silva
Dourados	EE Antônia da Silveira Capilé

Fonte: SED/MS (2018a).

De modo sequencial, o anexo III da Resolução SED nº 3.391/2017 (SED/MS, 2018a) dispunha a matriz curricular da Escola da Aatoria sob o acompanhamento do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), conforme a Figura 8.

Figura 8 - Matriz curricular da Escola da Aatoria sob acompanhamento do ICE, publicada na Resolução/SED nº 3.391

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
	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	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	01	01	01
	Filosofia	01	01	01
	Subtotal - BNC	34	34	34
	Atividades Integradoras	Projeto de Vida/ Pós-médio*	02	02
	Estudo Orientado	05	05	05
	Disciplinas Eletivas	02	02	02
	Práticas Experimentais	02	02	02
	Subtotal - PD	11	11	11
Totais de Cargas Horárias	Semanal em h/a	45	45	45
	Anual em h/a	1.800	1.800	1.800
	Anual em horas	1.500	1.500	1.500

Fonte: SED/MS (2018a).

Torna-se imprescindível ressaltar que a primeira escola-piloto a trabalhar com o Programa de Educação Integral chamava-se Educar pela Pesquisa, sob a consultoria de Pedro Demo, cujos custos eram supridos pela SED e, posteriormente, ao expandir a proposta assumindo o nome de Escola da Aatoria, passou a agregar tanto a consultoria do autor quanto o acompanhamento do ICE. Pouco tempo depois, a responsabilidade ficou apenas com o ICE, que ao representar instituições privadas na rede educacional, passou a arcar com parte dos custos. Isso denota a privatização parcial da educação de modo que o incentivo financeiro ofertado pela iniciativa privada, de certo modo, força sua entrada na rede pública de ensino, influenciando diretamente na construção curricular, como explicado por Peroni (2016, p. 9):

O processo de mercantilização ocorre também com o privado definindo o conteúdo da educação. Neste caso, observamos em parte o poder público assumindo a lógica do privado na administração pública através da gestão gerencial e também quando abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas.

Por fim, o anexo IV da Resolução SED nº 3.391/2017 (SED/MS, 2017) dispunha a relação de escolas que trabalhariam com a metodologia do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) (Figura 9).

Figura 9 - Quadro das escolas que dispunham a metodologia do Educar pela Pesquisa, publicada na Resolução/SED nº 3.391

MUNICÍPIOS	ESCOLAS
Campo Grande	EE Amélio de Carvalho Baís
Campo Grande	EE Dona Consuelo Muller
Campo Grande	EE José Barbosa Rodrigues
Campo Grande	EE Lúcia Martins Coelho
Campo Grande	EE Maria Constança Barros Machado
Campo Grande	EE Prof. Emygdio de Campos Widal
Campo Grande	EE Severino de Queiroz

Fonte: SED/MS (2018a).

Mediante o exposto, pode-se observar que houve algumas alterações entre a matriz curricular do Projeto Educar pela Pesquisa, idealizado por Pedro Demo, daquele idealizado pelo ICE, embora manteve-se a carga horária, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Comparativo da matriz curricular do Projeto Educar pela Pesquisa idealizado por Pedro Demo e pela ICE

<b>Estudo Orientado</b>	<b>Nº Aulas</b>	<b>Observação</b>
Metodologia	cinco	Era dividido em: Estudo Orientado I e Estudo Orientado II
Metodologia ICE	cinco	Era apenas Estudo Orientado
<b>Eletiva</b>	<b>Nº Aulas</b>	<b>Observação</b>
Metodologia Demo	Eletiva I: duas aulas Eletiva II: duas aulas	Eram quatro aulas de Eletiva, o componente curricular optativo.
Metodologia ICE	Eletiva: duas aulas	Eram apenas duas aulas.
<b>Práticas experimentais</b>	<b>Nº Aulas</b>	<b>Observação</b>
Metodologia Demo	Não havia	Embora não houvesse essa disciplina, a Eletiva que era por escolha do estudante tinha carga horária dobrada (quatro aulas).
Metodologia ICE	duas aulas	

Fonte: Organizado pela autora.

As distintas matrizes curriculares que regulamentavam, de modo concomitante, o modelo do Educar pela Pesquisa e o modelo da Escola da Aatoria, sob a assessoria do ICE, duraram apenas um ano, de maneira que, em janeiro de 2018, a SED publicou a Resolução nº 3.403 (SED/MS, 2018c) revogando a Resolução nº 3.391 (SED/MS, 2018a), ao dispor sobre a Organização Curricular e o Projeto Político Pedagógico das escolas de educação em tempo integral – Escola da Aatoria – etapa do Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino de Mato

Grosso do Sul. Seu conteúdo foi sucinto e objetivo, sem detalhamento, contendo apenas dois artigos informativos, sendo eles:

Art. 1º Organizar o Currículo, de que trata os Anexos I e II desta Resolução, nas escolas de educação em tempo integral - Escola da Aatoria, etapa do ensino médio, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.  
 Art. 2º Aprovar o Projeto Político Pedagógico das escolas de educação em tempo integral - Escola da Aatoria - etapa do ensino médio, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (SED/MS, 2018c).

Posteriormente, como detalhado no subitem anterior, a metodologia predominante será a do ICE pelos três primeiros anos e continuada pelo Instituto Ayrton Senna, após o período de implantação devido ao Acordo de Cooperação SED/ICE para políticas públicas educacionais. Vale destacar que acordos de cooperação entre o público e o privado foram estabelecidos por todo o país, pois seguem a lógica do capital.

Em dezembro de 2019, a SED publicou a Resolução nº 3.659 (SED/MS, 2019) a fim de apresentar a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, cujo currículo se encontrava em consonância com a LDB e a BNCC, trazendo os seguintes objetivos:

Art. 9º O ensino médio, etapa final da educação básica, destina-se a adolescentes e jovens concluintes do ensino fundamental e tem como objetivos:  
 I - consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;  
 II - preparar o estudante para o trabalho e o exercício da cidadania para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;  
 III - aprimorar o estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;  
 IV - promover a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria à prática, no ensino de cada disciplina (SED/MS, 2019, p. 22).

A divisão do Ensino Médio deu-se em quatro Áreas do Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas); e pela Parte Diversificada, que vale destacar:

Parágrafo único. Compõem o currículo do ensino médio, de que trata o caput deste artigo, os componentes curriculares Projeto de Vida e Pós-médio.  
 Art. 41. Os componentes curriculares Projeto de Vida e Pós-médio são passíveis de critérios de aprovação ou retenção, por frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas, computado ao final de cada ano.

Art. 42. O componente curricular Projeto de Vida, ofertado para 1º e 2º anos, e o componente curricular Pós-médio, ofertado para o 3º ano, objetivam o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal cidadã e profissional do estudante (SED/MS, 2019, p. 26).

Em 2020, a SED encaminhou às escolas um documento orientativo para os componentes curriculares “Projeto de Vida” e “Pós-médio”, pois estes componentes, a partir de 2020, passariam a compor a matriz curricular da parte diversificada. O documento conceitua as competências socioemocionais como:

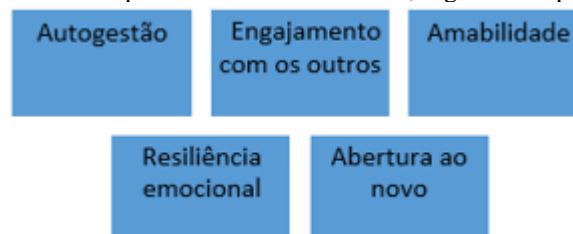
[...] a capacidade humana de lidar com suas próprias emoções, desenvolver autoconhecimento, se relacionar com o outro, sendo capaz de colaborar, mediar os conflitos que surgem e solucionar os problemas. São utilizadas cotidianamente de forma sistemática e integram todo o processo de formação de uma pessoa (SED/MS, 2020b, p. 2).

Descreve o objetivo do componente curricular Projeto de Vida, que trabalha de forma mais intensa as competências socioemocionais, sendo que:

[...] consolidado ao longo da educação básica, pode proporcionar experiências capazes de fomentar nas pessoas o senso de responsabilidade pelo mundo. Crianças, adolescentes e jovens aptos a assumir papel ativo diante das mudanças necessárias, em diferentes realidades sociais e amparados por valores e ferramentas como a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo (SED/MS, 2020b, p. 2).

Com o intuito de conhecer melhor os conceitos do programa, a SED se pautou nas teorias pesquisadas e organizadas pelo Instituto Ayrton Senna ao adotar um modelo científico com cinco grandes domínios a serem desenvolvidos, embasados no agrupamento das competências socioemocionais base (Figura 10).

Figura 10 - Agrupamento das competências socioemocionais, organizadas pelo Instituto Ayrton Senna



Fonte: (SED/MS, 2020b, p. 2).

Ramificando as competências apresentadas que se espera dos estudantes, encontra-se o total de 17 mais essenciais (Figura 11).

Figura 11 - Dezesete competências socioemocionais essenciais, organizadas pelo Instituto Ayrton Senna



Fonte: (SED/MS, 2020b, p. 3).

O documento descreve como o componente curricular Projeto de Vida deve ser efetivado na escola desde os anos iniciais e fundamental até chegar ao Ensino Médio. Assim, descreve-se como o processo deve acontecer na escola para que o objetivo seja alcançado de forma que as ações e práticas proporcionem aos estudantes ferramenta para traçar a construção do seu projeto de vida, partindo do seu presente até o futuro arquitetado. Para que isso seja possível, a escola deveria oportunizar ao jovem uma atuação protagonista, autônoma, solidária e competente, fortalecendo o autoconhecimento, valores e conhecimentos que contribuam na tomada de decisões. Para isso, dividiu-se as aulas e seus objetivos:

1º Ano visando a identidade do estudante conjuntamente com o desenvolvimento de competências. No 2º Ano as aulas objetivam a elaboração do Projeto de Vida considerando a singularidade de cada estudante, seu percurso, expectativas, visão, escolhas e perspectivas, com foco no futuro na tomada de decisões fundamentais para alcançar objetivos nessa trajetória. E para o 3º ano, o PÓS-MÉDIO é o espaço em que o jovem dá continuidade ao seu Projeto de Vida, com foco no ENEM, Vestibulares, Empreendedorismo etc, porém trazendo a clareza que o “projeto é pessoal” (SED/MS, 2020b, p. 6).

Assim, as competências também foram divididas de acordo com o ano do Ensino Médio (Figura 12):

Figura 12 - Competência Socioemocionais a serem trabalhadas em cada ano do Ensino Médio

1º Ano	2º Ano	3º Ano
Entusiasmo Autoconfiança Tolerância ao estresse Tolerância à frustração	Entusiasmo Iniciativa social Assertividade Empatia Confiança Respeito	Determinação Persistência Responsabilidade Organização Foco Curiosidade para aprender Imaginação criativa Interesse artístico

Fonte: (SED/MS, 2020b).

No que se refere ao que se espera dos professores, o documento esclarece que o professor de projeto de vida “deve ser um mediador das aprendizagens, pesquisador, autor e protagonista” (SED/MS, 2020b, p. 7). Consoante a isso, o professor deve ser atento, empático, e frequente, para que os estudantes “sintam-se confortáveis e confiantes para expressar suas vivências, por meio das diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital) (SED/MS, 2020b).

Cabe ao professor, ainda, a produção e mediação de atividades e recursos materiais ou subjetivos que possam favorecer as ambições e despertar de sonhos do alunado e, para que isso seja possível, a presença pedagógica, a aprendizagem colaborativa, as problematizações, os multiletramentos e os projetos podem ser recursos pedagógicos, além de proporcionar um ambiente acolhedor que provoque discussões acerca de assuntos que envolvam os estudantes por intermédio do uso de “metodologias diversificadas, literaturas diversas, rodas de diálogos, partilhas de experiências e dúvidas” (SED/MS, 2020b, p. 7).

Com isso, espera-se favorecer “o compartilhamento de seus anseios, angústias, conquistas, frustrações, conflitos e situações adversas como as violações de direitos” (SED/MS, 2020b, p. 7), devendo atentar-se para que possa compreender e intervir com cuidado e responsabilidade, proporcionando “um espaço de escuta empática, respeito, confiabilidade e confidencialidade, quando assim couber<sup>19</sup>” (SED/MS, 2020b, p. 7). Em síntese, o professor de

<sup>19</sup> Nos casos de violência autoprovocada, física e sexual é dever do profissional comunicar a gestão escolar que acionará os órgãos competentes de acordo com a CI N. 03073/2019 de 29/11/2019, os manuais de orientações e/ou

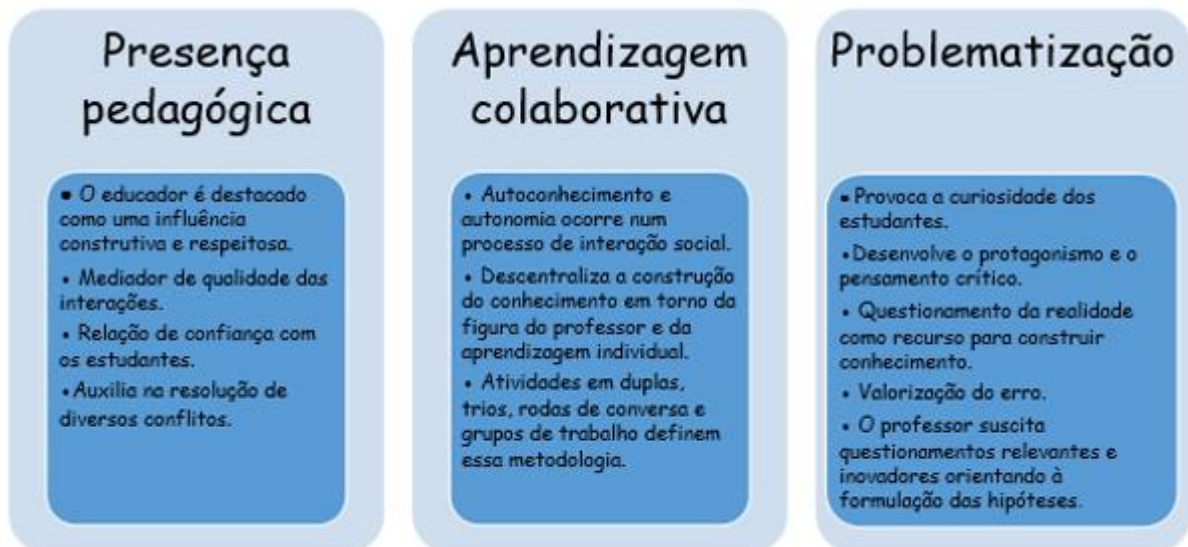
PV observa e orienta seus alunos rumo aos seus objetivos. O documento provoca a reflexão de que o processo de autoconhecimento pode e deve ocorrer consigo e com colegas de trabalho:

[...] o professor pode se permitir construir e (re) construir, respeitando suas limitações, num processo de contínuo desenvolvimento, fomentando nos colegas o estímulo de desenvolver uma cultura de que todos da escola passam a ser protagonistas, autores e corresponsáveis por vivências que transcendem o espaço escolar (SED/MS, 2020b, p. 8).

Além de, obviamente, mencionar o papel fundamental dos familiares dos estudantes: “A participação da família e de toda a equipe escolar é fundamental na vivência dessa experiência de construção da vida” (SED/MS, 2020b, p. 8).

Com a finalidade de orientar os docentes que se deparariam com o componente curricular PV, o documento orientativo encaminhado pela SED sugeriu algumas metodologias, listadas nas Figuras 13a e 13b.

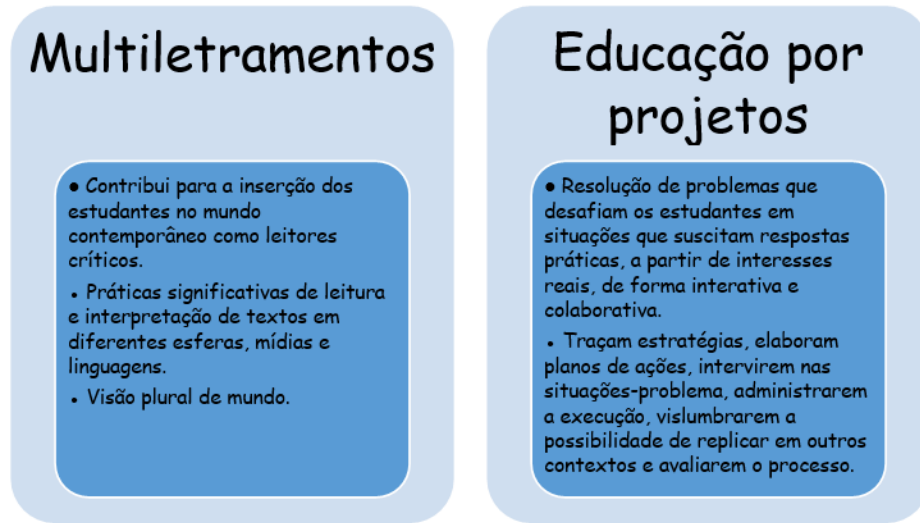
Figura 13a - Metodologias sugeridas pelas SED/MS no componente curricular PV



Fonte: Organizada pela autora.

leis. Quanto ao propósito de o professor estar atento aos sinais que os estudantes dão sobre como se sentem, sobre seus êxitos e fracassos, o documento reitera que isso possibilita auxílio quanto aos encaminhamentos mais assertivos e precoces “Os educadores não têm habilitação para diagnosticar, ou aplicar qualquer tipo de conhecimento que não seja da área da educação, isso compete aos profissionais de saúde”, compete, então, observar e encaminhar para os devidos órgãos competentes (SED/MS, 2020b).

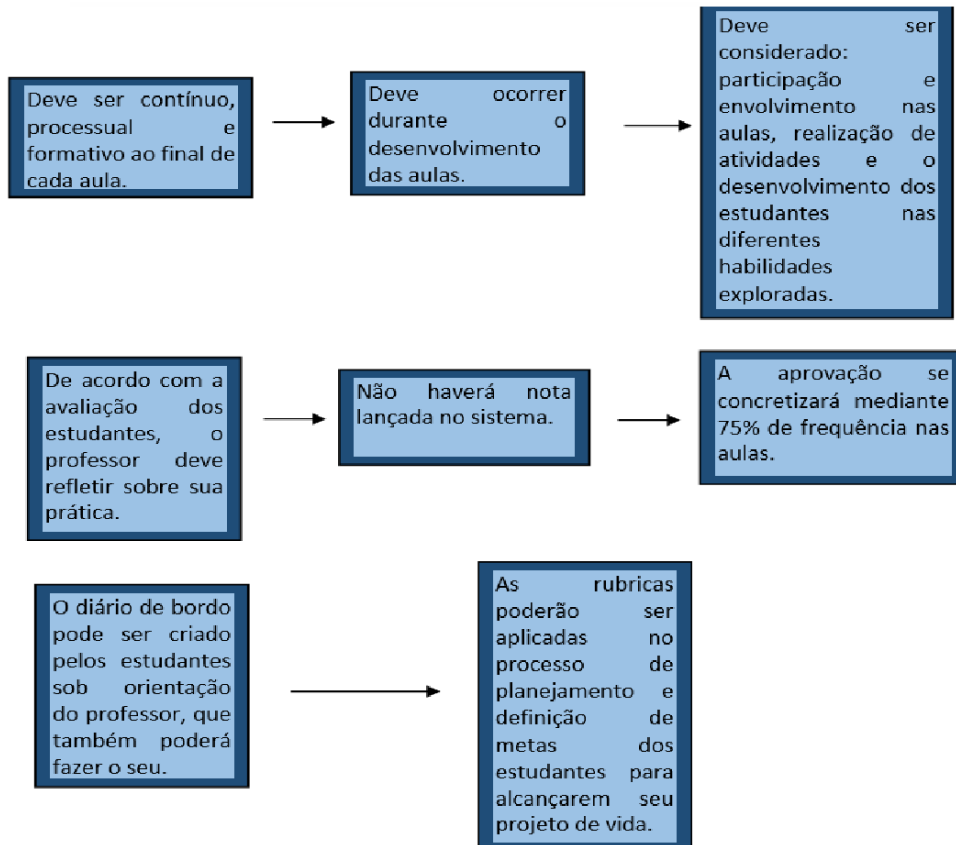
Figura 13b - Metodologias sugeridas pelas SED/MS no componente curricular PV



Fonte: Organizado pela autora.

Dadas às metodologias, surge a necessidade de avaliar tal protagonismo. Dessa maneira, o documento traz as orientações descritas na Figura 14.

Figura 14 - Orientações da SED/MS (2020b) para avaliar o protagonismo



Fonte: Organização própria.

Em dezembro de 2020, a SED publicou a Resolução nº 3.797 de 02 de dezembro de 2020 dispondo sobre a organização curricular (SED/MS, 2020c), revogando a Resolução SED nº 3.659. Entre as diferenças – ressaltando que a análise dos documentos se restringe ao componente curricular Projeto de Vida – constatou-se que o componente curricular Pós-Médio foi retirado, permanecendo apenas o Projeto de Vida, como consta: “Parágrafo único. Compõe o currículo do Ensino Médio, de que trata o caput deste artigo, o componente curricular Projeto de Vida” (SED/MS, 2020c, p. 67). Outra alteração refere-se à extinção dos 75% de frequência como avaliação, substituído por:

Art. 42. No componente curricular Projeto de Vida, o estudante será avaliado, por meio dos critérios de participação, envolvimento, comprometimento e entregas das atividades propostas. Parágrafo único. O rendimento escolar e a frequência/ausência do estudante, no componente curricular de que trata o caput deste artigo, deverão ser registrados no Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE) - (SED/MS, 2020c, p. 67).

A fim de reforçar o disposto no Diário Oficial referente à mudança de 75% de frequência como único critério avaliativo, em 11 de março de 2021, a SED encaminhou às escolas a Comunicação Interna Curricular nº 402 de modo que, a partir daquele período, o processo avaliativo teria outros componentes a serem observados para compor a nota de PV, conforme a Figura 15.

Figura 15 - Orientações sobre o processo avaliativo no âmbito do PV

- Projeto de Vida	O componente curricular Projeto de Vida tem por objetivo estimular os estudantes a projetarem as suas aspirações ao longo da vida, nas dimensões pessoal, cidadã e profissional, a fim de que sejam sonhadores e, principalmente, realizadores. Como os sonhos são estritamente pessoais, a avaliação (nota) <b>não</b> será sobre o <b>quê</b> o estudante projetou, mas sobre <b>como</b> se deu esse processo em relação a sua participação, envolvimento, comprometimento e entrega das atividades propostas. Por isso, o rendimento escolar (nota) e a frequência do estudante deverão ser considerados e registrados no Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE).
-------------------	--

Fonte: Comunicação Interna Curricular nº 402 de 11/03/2021.

Como pode ser observado no quadro acima, o componente curricular PV objetiva estimular a subjetividade dos sujeitos, ou seja, a projetarem sonhos e buscar sua realização e, desse modo, a atribuição de nota é dada mediante a participação nas aulas, bem como o processo que o estudante projetou para alcançar os sonhos. O que se pode presumir é a descaracterização docente mediante uma dinâmica totalmente oposta ao que lhe foi apresentada em sua formação

com base na ciência, cujo objetivo do professor era o de ensinar seus estudantes. Essa descaracterização também reflete no estudante que deixa de receber o conteúdo científico do professor para trabalhar seus sonhos, não que isso não seja importante de ser trabalhado, mas dedicar parte da carga horária do professor para essa finalidade talvez não seja a opção mais significativa.

Analisadas as Resoluções SED 3403 e 3391 (SED/MS 2018a; 2018c) publicadas, acerca da proposta político pedagógica das competências socioemocionais na disciplina Projeto de Vida, torna-se necessário compreender a diferença entre educação integral e escola de tempo integral, esclarecer o conceito de competências socioemocionais (PV), o que as obras que a SED selecionou para teorizar a proposta, por amostragem, o que vem a ser o conceito do protagonismo juvenil e pedagogia da presença e, por fim, explorar, também de modo amostral, o material didático que o professor de PV recebeu ao iniciar o ano letivo, uma vez que a referência utilizada foi o senhor Antônio Carlos Gomes da Costa.

#### 2.4 A diferença entre Educação Integral e Escola de Tempo Integral

O termo educação integral não compõe uma nova perspectiva de política pública educacional, pois muitos autores já o abordaram. Marx (2000) tratava esse conceito como “omnilateral”, enquanto para Aristóteles o termo era relacionado ao desabrochar de todas as potencialidades humanas. Já Piaget e Freinet defendiam que a educação se fazia necessária ao longo da vida. Dessa forma, é possível observar que embora o termo não seja novo, o significado atribuído a ele é distinto, uma vez que cada autor, de acordo com seu aporte teórico e referências, o define sob sua perspectiva.

Embora ao se tratar de escola integral para muitos venha à mente uma carga horária ampliada na escola, ou seja, uma escola com atendimento de tempo integral, para Moll (2009, p. 18), “[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares”.

Segundo a autora, a educação integral vai além dessa perspectiva, implicando:

[...] considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (MOLL, 2009, p. 18).

Corroborando esta ideia, destaca-se que trabalhar sob essa perspectiva demanda seguir alguns critérios para que se alcance êxito e, nesse sentido, no que se refere ao tempo integral nas escolas. Gadotti (2009, p. 36) bem exemplifica ao dizer que:

O tempo integral, para ser efetivo, deve ser opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas. Não pode ser imposto. As escolas precisam ter condições para implantar essa inovação educacional. Precisam participar, desde o início, da discussão dessa nova política educacional e acompanhar o seu desenvolvimento. A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola.

Dessa forma, esse conceito pode ser considerado consoante à perspectiva que este trabalho aborda, sendo necessário observar e analisar as políticas públicas que adentram ao campo educacional sob a ótica histórico-cultural da qual faz parte, sem ignorar as contradições que elas trazem no contexto de sua materialização. Em outras palavras, essa análise precisa ser considerada para que a educação siga em rumo do que vem a ser uma educação integral do sujeito, partindo do ponto que já se alcançou e dando a devida continuidade a essas políticas de forma a aprimorá-las, não as substituindo mediante contextos políticos. O compromisso com a educação e com a formação do cidadão consciente e crítico das necessidades sociais do meio do qual faz parte precisa ser superior às formações subjetivas; estas, por sua vez, devem ser condizentes ao meio de solucionar tais necessidades, pois vale reforçar que “antes do tempo ser estendido, o aluno é integral” (FANK; HUTNER, 2013, p. 6.164).

Para Gadotti, um dos autores que a SED utiliza como referência teórica da Escola da Autoria, a educação não escolhe tempo ou lugar, mas faz-se presente a todo o momento, de modo que:

Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora (GADOTTI, 2009, p. 22).

Sendo assim, “Os objetivos da escola de tempo integral não são específicos deste tipo de escola. São objetivos de toda escola, já que toda escola deve almejar uma educação integral” (GADOTTI, 2009, p. 37). Uma vez que a integralidade é o que se propõe à educação integral:

[...] isto é, um princípio pedagógico onde o ensino da língua portuguesa e da matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania. Na educação integral, a aprendizagem é vista sob uma perspectiva holística (GADOTTI, 2009, p. 41-42).

Assim, à escola atribui-se o desafio de proporcionar uma educação de qualidade voltada à integralidade dos sujeitos com base em metodologias e aportes teóricos selecionados pela SED. No entanto, o professor não possui todos os cuidados necessários de modo a receber subsídios formativos e pedagógicos para cumprir essa empreitada como será exposto na análise dos dados; logo, vale ressaltar que as condições de trabalho oferecidas ao professor da educação básica não é suficiente e traz em seu bojo traços de exploração. Nesse contexto, o professor precisa fazer parte de várias escolas para completar uma carga, sobretudo os docentes de componentes curriculares com poucas aulas semanais por turma, como detalhado por Duarte (2021, p. 32):

Para que o professor consiga atingir objetivamente os resultados exigidos, ocorre a intensificação do seu trabalho com carga horária de trabalho excessiva, somado a isso, o aumento do número de alunos em sala a ser atendidos, burocracia para realizar a atividade laboral, submetido ao controle da administração, a qual seleciona o currículo, determinando os objetivos a serem alcançados.

Em suma, para que essa situação seja justa, ao professor também deve ser garantido o processo da integralidade que, de acordo com Gadotti (2009, p. 98),

[...] o princípio da integralidade não pode ser estendido apenas ao aluno. O professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência. Quando isso ocorre resulta na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Como materialização da proposta apresentada pela Escola da Aatoria, algumas metodologias foram adotadas, entre elas, o trabalho com as competências socioemocionais por meio do PV, o protagonismo juvenil e a pedagogia da presença. Cada uma delas será exposta e comentada no capítulo 3.

## 2.5 Um estudo sobre os materiais formativos de Projeto de Vida

O primeiro ponto a ser abordado é que as competências socioemocionais, no estado de Mato Grosso do Sul, devem ser trabalhadas, exclusivamente, no componente curricular PV,

conforme sua grade curricular, embora a opção inicial abarcasse tanto trabalhar num componente específico quanto em todos os componentes, no caso do duplo foco, o estado optou pela primeira.

Devido a isso, esse tópico explorará os materiais disponibilizados pela SED aos formadores dos professores de PV e aos que se interessarem pelo *site* da Secretaria. O nome da formação aos formadores de PV consolidou-se como Diálogos Socioemocionais. Inicialmente, em 2019, essa formação foi ofertada de modo presencial, seguida (2020) pelo modo híbrido e, por fim, pelo virtual (2021 e 2022). Uma das obras que embasam a formação é *Diálogos Socioemocionais*, publicada pelo Instituto Ayrton Senna para uso da SED/MS (IAS, s/a). Esse material é utilizado como base para o desenvolvimento das formações, de modo que primeiramente a Secretaria realiza um diagnóstico das competências socioemocionais a serem desenvolvidas por ano/série. Em seguida, determinam como se desenvolverá nas escolas, podendo compor o componente curricular Projeto de Vida, ou trabalhado com duplo foco (IAS, s/a, p. 8). No Quadro 1, são elencadas as diferenças do trabalho no componente curricular de PV e duplo foco.

Quadro 1 - Comparativo do trabalho no componente curricular de PV e duplo foco

<b>Componente Curricular Projeto de Vida</b>	<b>Duplo Foco</b>
Acontece em componente curricular específico.	Acontece em qualquer componente curricular das áreas do conhecimento.
Possui material estruturado organizado em Orientações para Planos de Aulas.	Possui atividades exemplares e inspiracionais para o professor.
Promove o desenvolvimento socioemocional dos estudantes de modo articulado aos temas relacionados à construção da identidade e de projetos de vida.	Promove o desenvolvimento socioemocional dos estudantes de modo articulado às habilidades específicas dos componentes curriculares.
Promove a participação dos professores em uma Comunidade.	Promove a participação dos professores em uma Comunidade de Prática.

Fonte: Organização própria.

O Mato Grosso do Sul optou por trabalhar com a primeira opção acima, ou seja, com o componente curricular Projeto de Vida. A dinâmica das aulas ocorreu, de 2017 a 2019, pelo Instituto pela Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que acompanhava e formava os professores, cujo material didático a ser seguido era uma cartilha composta por 40 aulas anuais. A partir de 2019, vencido o prazo de três anos do Acordo de Colaboração entre ICE e SED – como já relatado neste trabalho –, a condução formativa do componente passou a ser

responsabilidade do Instituto Ayrton Senna que flexibilizou a seleção de materiais pelos professores de PV e, a partir de 2021, os professores contaram com total autonomia das aulas, podendo selecionar tanto materiais quando temas a serem trabalhados, preferencialmente, devendo atender às demandas trazidas pelos estudantes, de modo que no 1º ano se trabalhe a identidade dos estudantes, no 2º ano, o estudante com o meio, e no 3º, o que fazer após a conclusão do Ensino Médio.

Desse modo, o componente curricular PV trabalha as competências socioemocionais por intermédio da formação “Diálogos Socioemocionais”. Antes de explorar o que vem a ser isso, torna-se importante caracterizar o que o componente curricular não prevê, mediante discursos de profissionais da educação que não têm acesso direto ao componente. Na Figura 16 é explicado o que não é considerado PV.

Figura 16 - O que não é considerado PV

<b>Uma proposta com fim em si mesma</b>	A proposta não tem como objetivo promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes como fim em si mesmo, mas sim de articulá-lo com o currículo e a proposta pedagógica das escolas, considerando uma formação integral, como indicado na BNCC.
<b>Aulas de competências socioemocionais</b>	A proposta não compreende aulas expositivas ou que tratam o desenvolvimento socioemocional apartado da experiência dos estudantes.
<b>Autoajuda</b>	A proposta não tem como finalidade ensinar técnicas ou emitir respostas fáceis e simplistas para o autoconhecimento e desenvolvimento socioemocional dos estudantes.
<b>Valoriza achismos</b>	A proposta não está fundamentada em teorias ou modelos que não são validados pela ciência.
<b>Professor como psicólogo</b>	Trabalhar de modo intencional o desenvolvimento socioemocional dos estudantes não significa que o professor assume um lugar como “psicólogo” na vida deles, ou que tenha que fazer um atendimento nos moldes clínico. Em situações que exijam um atendimento dessa natureza, a escola deve realizar um trabalho intersetorial com os equipamentos de saúde locais.

Fonte: IAS (s/a, p. 10).

Como pode ser observado na imagem, o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes deve ter foco no currículo, ou seja, deve contribuir para a aprendizagem, de modo a não ser estruturado em aulas expositivas. O modelo prevê que a função do professor não é a de um psicólogo, mas, sim, estar atento aos sinais que demonstram que estudantes necessitam de atendimento clínico, devendo, assim, encaminhá-los aos setores responsáveis, uma vez que foi disponibilizada para as escolas uma ficha de encaminhamento. Assim, o objetivo é encaminhar e não tratar o emocional dos estudantes, valendo-se de uma escuta ativa e observar qualquer sinal de que precisam de ajuda e, assim, encaminhar para o órgão de saúde.

No entanto, o ponto principal a ser explorado é que o professor não possui capacidade técnica para lidar com as situações advindas do trabalho em PV no modelo que centraliza essa abordagem apenas nesse componente curricular, como poderá ser comprovado nas análises de dados, sobrecarrega emocionalmente a docente entrevistada, descaracterizando seu trabalho que, em suma, consiste em ensinar componentes curriculares científicos enquanto estes tiveram sua carga horária reduzida para inserção de subjetividade humana.

Dando sequência à análise do documento do IAS, consta, o que para eles consiste o componente curricular PV, como pode ser observado na Figura 17.

Figura 17 - O que é considerado PV

<b>Uma proposta que se articula às políticas de educação integral</b>	A proposta favorece o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, impactando também o desempenho acadêmico e outras esferas da vida, contribuindo para a instalação de políticas de educação integral.
<b>Práticas e vivências</b>	As atividades propostas são planejadas e conduzidas com o uso de metodologias ativas e com a avaliação formativa como estratégia para o desenvolvimento socioemocional intencional.
<b>Promoção de letramento e desenvolvimento socioemocional consistente</b>	Com base em uma metodologia que envolve a avaliação formativa e o uso de um instrumento baseado em rubricas, além de outras estratégias, a proposta promove o desenvolvimento socioemocional dos estudantes de modo sequencial e estruturado, ativo, focado, explícito.
<b>Tem base em evidências</b>	Os fundamentos da proposta compreendem pesquisas e estudos sobre desenvolvimento socioemocional, tendo uma matriz de competências abrangente e robusta, organizada a partir de evidências sobre sua maleabilidade e possibilidades de desenvolvimento no ambiente escolar.
<b>Professor como mediador do desenvolvimento integral</b>	A proposta permite aos professores compreender o que é o desenvolvimento socioemocional e o que fazer para garantir intencionalidade no processo. Deste modo, oferece conhecimento e estratégias para articular o desenvolvimento socioemocional à experiência e prática docente.

Fonte: IAS (s/a, p. 09).

De acordo com o quadro, o principal ponto do trabalho dos diálogos socioemocionais é de favorecer seu desenvolvimento pedagógico e integral, uma vez que não é possível dissociar o emocional de qualquer outra vertente humana. Corroborando isso, as metodologias ativas, segundo o mesmo documento, são constantemente utilizadas com objetivo de deixar as aulas mais atrativas e interessantes, de modo a despertar maior interesse dos estudantes pelos temas propostos em aula. Desse modo, o professor se respalda com estratégias que inter-relacionam a prática docente ao desenvolvimento socioemocional e com isso:

A proposta curricular Diálogos Socioemocionais - Projeto de Vida visa a promover, intencionalmente, o desenvolvimento socioemocional dos estudantes em componente curricular específico, de modo a conectar as reflexões e vivências dos estudantes sobre quem são e apoiar na construção de seus projetos de vida a partir de seus interesses (IAS, s/a, p. 17).

Entretanto, torna-se necessário pontuar que, ao mencionar estratégia para o desenvolvimento socioemocional intencional, é preciso refletir sobre essa intencionalidade e a quem ela beneficia, levando em consideração que essas premissas foram construídas pelo IAS que replica por todo o país os seus preceitos e, lembrando, também que os Institutos defendem os interesses do empresariado e não necessariamente tem relação com o que seria considerado válido para a sociedade em questão, sobretudo porque, como defendido por Garcia (2021, p. 85), “Os empresários que representaram esses institutos fizeram a defesa de seus ideais de forma articulada”.

Nesse sentido, o desenvolvimento socioemocional sequencial e estruturado, ativo, focado e explícito demonstram ser características esperadas dos operários, justamente porque o Instituto é quem criou esse discurso e foi aceito pelas Secretarias do país por meio de parcerias estabelecidas, como esclarecido por Garcia (2021, p. 101):

Pode-se concluir que as parcerias com o Instituto Ayrton Senna e, posteriormente, com o Instituto Unibanco caracterizaram uma reconfiguração no sistema educacional de MS com a implantação da perspectiva empresarial da Qualidade Total na educação e do modelo gerencialista da Pedagogia do Sucesso, os quais foram considerados alternativas eficientes para a melhoria dos resultados no IDEB e, conseqüentemente, para a projeção do Estado em nível nacional.

Vale observar outra contradição contida no quadro em discussão, pois nele consta que o trabalho com as competências socioemocionais almeja por uma educação integral ao passo que centralizaram essa abordagem em apenas um componente curricular (PV), ou seja, inexistente em todos os outros componentes.

A avaliação socioemocional dos estudantes cabe a eles mesmos, com o apoio da aplicação de rubricas, nas quais os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre si mesmo e avaliar em que grau se encontra nas habilidades socioemocionais, traçando um panorama no qual vai procurar melhorar sua conduta como ser humano, “favorecendo a construção da autonomia dos estudantes” (IAS, s/a, p. 13). Essa visão é corroborada pela BNCC, a qual traz que o autoconhecimento que esse trabalho traz tende a melhorar o cognitivo dos estudantes, trabalhando de forma integral. Segundo a BNCC, o objetivo da educação integral é a formação e o desenvolvimento humano global, o que “implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2018, p. 16).

Em contrapartida, tais documentos discorrem sobre educação integral dos estudantes, mas esse conceito parece levar em consideração apenas as medidas que abordam, sem que seja considerado que a integralidade vai muito além do que se vive na escola. A questão é justamente essa, o que se vive fora da escola está diretamente ligado ao que se leva para dentro dos muros da escola. Assim, o professor de PV pouco pode fazer ao ter ciência de um problema social que o estudante vive em casa, pouco a escola pode fazer para combater todas as desigualdades ao passo que oferta uma educação integral.

Logo, torna-se imprescindível levar em consideração que o verdadeiro impacto positivo na educação integral dos indivíduos precisa estar alinhado à alteração pedagógica que se conecta mais profundamente com a realidade social, bem como a relação que os estudantes estabelecem com esses espaços, além do vínculo de sua atuação e trabalho, pois a educação integral somente pode ser eficiente quando trabalhada em todos os âmbitos.

Seguindo a análise do documento, as competências socioemocionais são compostas por 05 macrocompetências socioemocionais, compreendendo um conjunto de 17 competências socioemocionais (Figura 18).

Figura 18 - Macrocompetências socioemocionais e as 17 competências socioemocionais



Fonte: IAS (s/n).

Desse modo, a primeira macrocompetência é a **autogestão**, a tendência de o estudante gerenciar-se, ou seja, a competência de tornar-se organizado, esforçado e responsável, dando autonomia, disciplina e eficiência que oriente seus objetivos ao invés de impulsos. No bojo

dessa competência, insere-se, para o mesmo fim, a **responsabilidade** sob a perspectiva de realizar tarefas, cumprir compromissos e promessas. A segunda competência, relacionada à primária, é a **persistência** que consiste em completar tarefas e terminar o que se assumiu, contrapondo-se, assim, à procrastinação e à desistência quando algo se torna difícil ou desconfortável. A terceira competência é o **foco**, que consiste em direcionar a atenção à apenas uma atividade selecionada. A quarta é a **determinação**, que consiste na capacidade de estabelecer objetivos e metas para si mesmo, além de se motivar, trabalhar duro e entregar-se plenamente ao trabalho, tarefa ou projeto que deve completar. É um lado proativo da autogestão (IAS, s/a, p. 21).

A segunda macrocompetência é o **engajamento com os outros** que consiste na **iniciativa social** que proporciona a capacidade de abordar outras pessoas e conectar-se com elas, seja com amigos, seja com pessoas desconhecidas. Iniciar, manter e apreciar o contato social, ser habilidoso em trabalhos de grupo, incluindo a expressividade comunicativa (falar em público, por exemplo). A **assertividade** consiste na capacidade de falar o que acredita e expressar suas opiniões, necessidades e sentimentos. Além de mobilizar as pessoas, ser preciso e firme, saber defender uma posição e confrontar outras pessoas, caso necessário. Ter coragem. O entusiasmo consiste na capacidade de demonstrar paixão e empolgação pela vida, ir ao encontro de suas atividades diárias com energia, entusiasmo e uma atitude positiva (IAS, s/a, p. 21).

A terceira macrocompetência é a **amabilidade**, dividida pela **empatia** que consiste na capacidade de assumir a perspectiva dos outros, utilizando habilidades para entender suas necessidades e sentimentos, agindo com generosidade e consideração. E, assim, construir relacionamentos próximos, ajudar, apoiar e dar assistência, tanto material quanto emocional a outras pessoas. Ser uma pessoa generosa e de fácil convívio; pelo **respeito**, definido como dispor da capacidade de tratar outras pessoas com respeito e cortesia, da maneira como gostaria de ser tratado, considerando suas noções próprias de justiça, igualdade e tolerância; e pela **confiança** que se refere à capacidade de perceber as boas intenções das pessoas e de perdoar àqueles que cometem erros, evitando ser ríspido e categórico, dando sempre uma segunda chance (IAS, s/a, p. 21).

A quarta macrocompetência é a resiliência socioemocional dividida pela **tolerância ao estresse** definida por saber regular a ansiedade e a resposta ao estresse, não se preocupar excessivamente e ser capaz de resolver problemas com calma; pela **autoconfiança** conceituada por sentir-se realizado consigo mesmo e com sua vida, dispondo de pensamentos positivos e

mantendo expectativas otimistas, antecipando o sucesso em suas ações, tendo uma mentalidade de crescimento e proativa, além de não ficar ruminando fracassos ou frustrações; e pela **tolerância à frustração** que consiste em ter estratégias efetivas para regular frustração, raiva e irritação, sendo capaz de manter a tranquilidade e serenidade diante a frustrações. Não ser volátil (IAS, s/a, p. 21).

A quinta macrocompetência é a **abertura ao novo**, subdividida pela **curiosidade para aprender** definida como desenvolvimento da capacidade de demonstrar interesse em ideias e paixão por aprender, entender e explorar temas intelectualmente, tendo uma mentalidade questionadora, que facilita o pensamento crítico e a resolução de problemas; pela **imaginação criativa** conceituada como a capacidade de gerar novas maneiras de pensar e agir por meio da experimentação e da brincadeira, aprendendo com seus erros; e pelo **interesse artístico** que consiste em avaliar, apreciar e valorizar as manifestações do design e da arte, experimentando esteticamente formas variadas, como a escrita, a música e as artes visuais e performáticas (IAS, s/a, p. 21).

Indubitavelmente, as competências socioemocionais abordadas fazem parte do leque de habilidades que um indivíduo deve desenvolver, pois descreve fundamentos que fazem parte da integralidade humana. Entretanto, a questão a ser discutida é que tais competências foram centralizadas no componente curricular PV, enquanto deveria fazer parte do currículo da escola, sendo abordado, então, por todos os componentes curriculares, até porque a aprendizagem ocorre em todos os âmbitos e a todo momento, como dito anteriormente. Logo, as situações vivenciadas nas aulas precisam ser pautadas em metodologias de ensino e em formas de organização curricular que propiciem aos estudantes a atuação e não a abstração de um único componente curricular. De modo centralizado, espera-se que seja trabalhada toda a amplitude de desenvolvimento humano.

### **CAPÍTULO 3: A APLICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PROCESSO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DA AUTORIA**

O conceito de competências socioemocionais/projeto de vida não constitui consenso entre os especialistas, o que pode ser observado no levantamento científico sobre o tema na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizado no decorrer deste trabalho. Deste modo, torna-se de fundamental importância apontar alguns desses conceitos com o intuito de entender qual das vertentes é seguida no trabalho das competências socioemocionais materializadas no componente curricular Projeto de Vida da Escola da Autoria. Não contando com o consenso conceitual, as competências socioemocionais são difundidas pelo IAS<sup>20</sup> na educação básica, como a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na inter-relação dos dois” (IAS, 2013, p. 9). Tais competências, que podem ser desenvolvidas, são empregadas com o objetivo de se “relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva” (IAS, 2013, p. 9).

Como mencionado acima, o conceito de PV é descrito de formas diferentes pelos autores. Logo, vale pontuar algumas de suas defesas, numa das quais, de acordo com Pires (2021), o projeto de vida se constitui necessário em todos os períodos de desenvolvimento: adolescência, juventude, vida adulta e velhice. Seu conceito tem sido associado “(a) a outras áreas do conhecimento como antropologia, filosofia, educação; e (b) a entendimentos mais amplos, tais como significado, objetivos e a outras características positivas, como vitalidade, energia, satisfação com a vida, identidade e empatia” (PIRES, 2021, p. 19). Consoante a isso, encontram-se pontos conceituais comuns, sendo:

(a) a presença de fatores desenvolvimentais na construção desses projetos, que seriam transformados e redimensionados ao longo do curso da vida e de diferentes etapas do desenvolvimento; (b) o sentido, significado e direção da vida como aspecto auto-organizado para determinar rumos; (c) a importância do contexto cultural e comunitário na construção desse projeto, que, apesar de ser um ato individual, é realizado a partir de momentos culturais e históricos específicos, e que estar ciente sobre seu próprio contexto e recursos disponíveis é vital para refletir sobre suas

---

<sup>20</sup> De acordo com Silva (2018, p. 66). O IAS teve a iniciativa de promover discussão sobre a formação de competências não cognitivas nas políticas educacionais brasileiras, no dia 25 de outubro de 2011, materializada pelo “Seminário Educação para o Século 21”, em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e com a UNESCO.

necessidades, objetivos e aspirações; e (d) a inclusão ou não de outras pessoas, grupos e instituições dentro do seu projeto de vida (PIRES, 2021, p. 19-20).

Contraopondo-se a isso, Damon *et al.* (2003, p. 121) compreende o PV como “uma intenção estável e generalizada de realizar algo que seja ao mesmo tempo significativo para o eu e, conseqüente, para o mundo além do eu”, apontando três características distintas, as quais:

(a) envolve meta ou metas estáveis e de longo alcance, que vão além da realização de tarefas cotidianas; (b) pode ser uma parte central e importante na busca de significado pessoal, embora seja mais específico que o significado da vida; e (c) é sempre direcionado a uma conquista para a qual se pode progredir (PIRES, 2021, p. 20).

Enquanto para Bundick (2011), PV consiste numa representação interna de si mesmo, integrando quatro dimensões: significado pessoal, intenção, engajamento e o efeito que a pessoa tem sobre os outros; ao passo que se direciona ações futuras, motivação, persistência e conquistas. Desse modo, aos indivíduos é possibilitado ver as atividades cotidianas sob uma perspectiva mais significativa e relevante, o que conseqüentemente gera mais motivação para a vida (KOSHY; MARIANO, 2011). Devido à relevância que muitos atribuíram ao desenvolvimento do PV pelos estudantes, observou-se a necessidade de incluí-lo de forma mais explícita nas políticas públicas educacionais, razão pela qual os conceitos utilizados para expressar são os mesmos encontrados na política pública estudada neste trabalho, de modo a expor os jovens a atividades e intervenções que propiciem o autoconhecimento, o diálogo, a construção de valores e o relacionamento interpessoal, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da identidade e do projeto de vida dos jovens, tendo a mediação dos professores como apoio processual.

Enquanto os documentos discorrem sobre proporcionar aos jovens uma educação de qualidade, dando-lhes condições para o pleno desenvolvimento de seus projetos e estimulando as habilidades socioemocionais, vale refletir que a eles tem sido atribuída a responsabilidade total por seu projeto de vida, ou seja, o êxito cabe a eles, e o fracasso também.

Característica essa pertinente aos interesses dos Institutos, uma vez que “[...] o interesse primeiro dos Institutos seria o financeiro ou mesmo fiscal, e em segundo lugar, a promoção de uma educação voltada aos seus interesses de mercado” (GARCIA, 2021, p. 117). Silva (2018) retrata que os documentos denotam que o desenvolvimento do protagonismo e da participação são estratégias para solucionar as desigualdades e problemas sociais. Contudo, o conceito de (auto) responsabilidade a ser trabalhado reconhece os indivíduos como causadores dos

problemas sociais, e também os reconhece como interventores para solucioná-los, estratégia do capital transmutado em bem geral da sociedade.

Como consequência, no desenvolvimento das competências socioemocionais tem-se uma sociedade emocionalmente controlada, e isso facilita para que o mercado de trabalho identifique mais facilmente os sujeitos capazes de lidar com suas emoções sem que haja perturbação da ordem social, no qual “O indivíduo pode sofrer, desde que sofra em silêncio e funcione bem, Lincoln ou Churchill, ou desde que sofra com responsabilidade, sem incomodar ninguém e sem gerar gastos públicos de saúde ou de assistência social” (SILVA, 2018, p. 140).

Sob essa perspectiva, obtendo o controle sobre os sujeitos reconhecerem suas fragilidades e enfermidades sem “gerar conflitos” públicos, é bastante proveitoso para o capital, pois, assim, outro setor se beneficia, como é o caso do mercado farmacêutico com a venda de antidepressivos, ansiolíticos e estabilizadores de humor.

Observa-se, com isso, que as políticas educacionais se eximem da responsabilidade de garantir aos jovens plenas condições de desenvolvimento tanto acadêmico quanto profissional, ao passo que as carteiras de trabalho assinadas caminham para a extinção, encorajando-se a habilidade do empreendedorismo. Em outras palavras, se a carreira profissional do jovem que recebeu formação para empreender for de sucesso, o mérito é das políticas que proporcionaram isso, entretanto, se der errado, a responsabilidade é dele que não absorveu o suficiente quanto ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

Para que esse processo ocorra de forma proveitosa, de acordo com o modelo, os estudantes precisam contar com a contribuição do professor com característica de mediador, surgindo, assim, o principal impasse no que se refere à mudança de “papel”, pois tratando-se do mediador desse processo, para desenvolver essas habilidades em seus estudantes, o professor precisa dispor dessa habilidade em si mesmo, a fim de que seja possível transmiti-la aos jovens, como corroborado por Damon: “Para que os professores possam ensinar PV é fundamental que eles tenham alguma reflexão e compreensão do seu próprio projeto de vida” (DAMON, 2009; DELLAZZANA-ZANON *et al.*, 2018, p. ).

Para que isso seja possível, torna-se de fundamental importância o preparo dos professores para que se ofereça uma educação mais abrangente, a fim de transformar a mentalidade dos estudantes e das comunidades (ARAÚJO; ARANTES, 2009), justamente por serem eles os parcialmente responsáveis pelo desenvolvimento pleno na construção de futuros cidadãos, perspectiva esta, consoante com Klein (2011, p. 82) que pontua que “[...] o processo

de escolarização tem como um de seus fins a formação moral dos indivíduos, notadamente no que tange à cidadania<sup>21</sup>”.

O ponto de discordância dos autores citados acima é que toda a responsabilidade pela formação cidadã está inserida na escola, tirando o foco da amplitude de responsáveis de todos os demais setores. É como se a escola pudesse, de forma isolada, transformar e resolver as questões sociais. Em outras palavras, não se trata da necessidade de mudança de mentalidades, mas, sim, de tratar todas as questões sociais que resultam em atitudes ou posicionamentos dos estudantes considerados inapropriados transmutados na materialidade e condições objetivas.

Em relação ao desenvolvimento do PV do sujeito, a partir do qual se desenvolve a identidade, configura-se um processo dialético por relacionar-se ao modo subjetivo moldado pela vivência e experimentação, levando em consideração valores e interesses pessoais. De acordo com Klein (2011), a atuação da escola contribui para a construção de valores ao se considerar a interação entre o meio e o sujeito. Logo, a escola configura um provável elo entre os sujeitos e seus projetos de vida<sup>22</sup>, mesmo que de forma inconsciente, pois possui um caráter essencialmente formativo e influencia a construção de valores de seus alunos e alunas.

“Os projetos vitais se dedicam a causas que extrapolam o auto interesse e visam a promoção do bem-estar dos outros” (KLEIN, 2011, p. 42) e são caracterizados “pela amplitude e estabilidade, trazendo significado, motivação e realização às pessoas” (KLEIN, 2011, p. 42). Corroborando esta ideia, Damon (2009) subdivide a procura por projetos vitais em nove princípios, os quais consistem em: etário, familiaridade, realidade, apoio, enfrentamento de dificuldades, humildade, princípios morais, gratidão e, por fim, transmissão de projetos vitais aos outros.

Não é possível formar estudantes na sua integralidade sem que as questões socioemocionais sejam levadas em consideração, entretanto, o trabalho didático deve considerar a dimensão socioemocional por parte de todos os docentes e não apenas pelo professor de PV. É delicado esperar desse docente, em específico, que trabalhe toda a dimensão. Além disso, toda questão emocional que extrapole o pedagógico deve ser trabalhada por profissionais da área da saúde a fim de realizar as devidas intervenções.

---

<sup>21</sup> Para Klein (2018, p. 92), o conceito de cidadania não se restringe ao “nível de envolvimento político formal”, estendendo-se ao “nível social e interpessoal”. Desse modo, o sujeito torna-se capaz de viver uma vida social e política na qual possa participar efetivamente de processos sociais e das relações dialógicas.

<sup>22</sup> Na tese de Ana Maria Klein (2011), o projeto de vida é conceituado como tal e, também, como Projeto Vital *purpose*, com base no autor Damon (2008), que o relaciona como razão motivadora. Atribui-se metas orientativas à vida, destacando que dimensionam seu significado amplo, sendo eles: amplitude e estabilidade; significado pessoal e auto-transcendente; e algo a ser realizado.

A materialização dessa subjetividade, segundo Silva (2018), consiste na captura da força de trabalho ao passo que os docentes se encontram alienados ao produto e ao processo de trabalho quando são destituídos das capacidades de produção no que se refere à construção do currículo, de modo que, no caso do componente curricular PV que trabalha mais profundamente as competências socioemocionais, chega completo ao professor, com temas, materiais didáticos e tempo já planejados, tendo apenas que ser seguido à risca. Grosso modo, isso pode soar como uma ajuda ao trabalho pedagógico do professor, reduzindo suas demandas de trabalho, mas na realidade esses materiais estão prontos por uma razão: desenvolver as competências necessárias aos futuros trabalhadores, preparando-os para a abertura ao novo, à resiliência, à amabilidade, à empatia, etc.

Ainda segundo Silva (2018), encontra-se no discurso, com relação ao processo de trabalho, um avanço quanto à humanização do trabalhador por demandar a ele a formação e o emprego de competências cognitivas e socioemocionais com propósito de desenvolver os estudantes na sua integralidade; entretanto, a questão de centralizar essas competências socioemocionais no professor de PV sobrecarrega este profissional, apesar de todos os outros, de alguma forma, estarem sobrecarregados, como atesta Duarte (2021, p. 85):

Podemos observar que as atividades tipicamente pedagógicas relacionadas à formação dos discentes, ao processo ensino e à aprendizagem e à formação continuada dos docentes, como: o preparo, ministração de aulas, correções, atendimento ao discente e comunidade, estudo, pesquisa, projetos diversificados e/ou temáticos, trabalho coletivo e formação continuada não têm sido o foco de atenção dos professores ao serem demandados por inúmeros afazeres relacionados ao preenchimento de “papelada” que ocupa quase a totalidade do tempo de trabalho.

Dessa forma, materializa-se a constante alienação da classe trabalhadora, enquanto atribui-se aos estudantes a responsabilidade por seu êxito e fracasso em todas as esferas de suas vidas, negligenciando, assim, o dever do Estado de garantir boas condições de desenvolvimento para todos (SILVA, 2018).

Essa perspectiva é corroborada por Fóz (2019) quando afirma que não é garantida aos docentes uma formação suficiente e isso se deve à excessiva carga horária de trabalho, em que há fatores que ocasionam grande estresse nos docentes, resultante da pressão interna quanto à realização das funções com agilidade, além do enfrentamento de indisciplina e burocracia, ambas materializadas pelo desequilíbrio nas condições de trabalho, como explicado por Fóz (2019, p. 15):

[...] estudos mostram que as principais causas do estresse do docente são a alta pressão e as más condições de trabalho, as crescentes exigências da escola, a falta de recursos, a carga elevada de tarefas, as relações pobres com os colegas, os conflitos e a ambiguidade do papel de educador, as altas expectativas dos professores, os baixos salários, a baixa interação social no trabalho, a falta de reconhecimento e o crescimento profissional, a má preparação das crianças na entrada para a escola, a indisciplina na sala de aula e o baixo desempenho escolar dos alunos. Além dos fatores já citados, são também importantes fatores estressores como o excesso de burocracia e o tédio decorrente de tarefas repetitivas.

Corroborando a ideia acima, Duarte (2021, p. 85), ao estudar as condições de trabalho docente em uma escola estadual do MS, concluiu que:

Os dados evidenciam que o excesso de atividades burocráticas tem influenciado as condições de trabalho, uma vez que, 91,70% dos docentes indicaram o preenchimento de relatórios, planilhas e formulários de acompanhamento do trabalho docente como as atividades que mais lhes exigem tempo. Esse dado revela como as políticas educacionais voltadas à reorganização do trabalho nas escolas públicas, como a de avaliação do rendimento escolar, repercutem no incremento de afazeres burocráticos.

Conforme o exposto, torna-se imprescindível discutir as competências socioemocionais do professor que, de acordo com Fóz (2019, p. 18), “são um constructo que tem se associado diretamente à qualidade do ajustamento social e emocional dos indivíduos nas diferentes fases da vida, assim como ao seu bem-estar”.

Por se tratar do desenvolvimento emocional dos profissionais, o desenvolvimento das competências socioemocionais, que os educadores foram incumbidos de acompanhar, podem gerar problemas de saúde, uma vez que este trabalho se torna delicado e invasivo, resultante das demandas excessivas de trabalho, implicando problemas de saúde em professores, além de elevar o índice de pedidos de afastamento do trabalho por questões psicológicas, como observado por Duarte (2021, p. 11):

Entretanto, tornou-se evidente, em especial, nas duas últimas décadas, o aumento significativo do adoecimento de professores, representado por um número elevado de professores de licença médica e atestado, os quais, tanto podem voltar ao trabalho ao final da licença quanto serem readaptados. Não se trata de uma realidade isolada de Campo Grande, notícias recentes que tiveram destaque na mídia, evidenciam a precariedade das condições de trabalho dos docentes (DUARTE, 2021, p. 11).

Como pode ser observado, é evidente a sobrecarga de trabalho docente há tempos, de modo que os reflexos da sobrecarga aos professores de PV serão observados no médio prazo, embora os traços iniciais já possam ser evidenciados na análise de dados quando da entrevista com a professora de PV, no capítulo 4.

Tendo em vista que, para trabalhar as questões socioemocionais dos estudantes, a priori, trata-se de sua aplicabilidade pedagógica. Observa-se que para cumprir esse papel o professor necessita estar bem resolvido com suas próprias questões ou isso poderá gerar uma sobrecarga emocional ainda maior, pois, inicialmente, ao tratar do trabalho pautado no PV, de forma unânime, as entrevistadas concordam que esses professores precisam ter perfil para a função, já que uma parte dos professores mostra-se resistente a essa metodologia sob o discurso de haver recebido formação acadêmica profissional, como pode ser observado nas entrevistas:

Tem um perfil porque o professor precisa ser proativo, aberto ao novo, ter a mentalidade transformadora (CP).

[...] partindo do princípio que para trabalhar esses temas (socioemocionais), eu acho que tem mais a ver como perfil das pessoas e não só com perfil, aliás, mas com a disponibilidade, de quanto está aberto ao novo que é uma competência socioemocional (PPV).

O perfil do professor manda muito. Tanto é que no começo havia até entrevista para selecionar os professores com abertura ao novo (PPV).

Mediante o exposto, Klein (2011, p. 101) apresenta algumas sugestões:

[...] os (as) professores (as) podem fazer algo simples como compartilhar com seus alunos e alunas como encontrarem significado nas suas próprias carreiras. Tal atitude poderia ser um exemplo inspirador de como chegar a uma vocação na vida. Outra forma relevante é utilizar partes do currículo para incentivar os (as) estudantes a analisar as grandes questões da vida.

Entretanto, para o público que apresenta esse discurso, compreende-se que as competências socioemocionais desses profissionais não se encontram ajustadas ao objetivo de trabalhá-las com os estudantes, uma vez que:

[...] quando se observa que os professores não conseguem lidar com as próprias reações emocionais às situações diárias, estes mostram comportamentos mais desajustados com relação às necessidades dos alunos, resultando em uma diminuição da motivação e autoeficácia dos professores, levando ao Burnout (FÓZ, 2019, p. 19).

Neste ponto, observa-se que as políticas educacionais focam em garantir plenas condições de desenvolvimento escolar aos estudantes, mas pouco garantem as condições de trabalho aos professores, para que o objetivo principal – a educação integral do estudante – seja alcançada, pois uma coisa é trabalhar o socioemocional e o pedagógico, outra coisa é ser emocionalmente abalado pelas situações vivenciadas.

E como consequência, Ribeiro (2003, p. 49) observa o que ocorre quando há falha de conscientização dos indivíduos:

Quando a cultura se transmuta em especialização do conhecimento e volta-se para atender quase que exclusivamente aos imperativos da profissionalização, este processo conduz a uma diferenciação, porém, essa diferenciação, de caráter instrumental, impele os indivíduos à não produção da consciência.

E, como consequência dessa transmutação cultural,

Evidencia-se, desse modo, a racionalidade que se fundamenta no mercado (de produção, de consumo e de trabalho) e gera um tipo de formação orientada por critérios racionalistas que visam adequar a escola à sociedade, mesmo que esta se organize com base em práticas excludentes e discriminatórias, obedecendo à lógica posta pela mundialização capitalista (RIBEIRO, 2003, p. 138).

Dessa forma, cada um segue seu papel de forma distorcida, sem plena consciência do ciclo do qual faz parte (exploração da força de trabalho), defendendo os interesses do capital, que por sua vez oferece condições mínimas de subsistência, de modo que o trabalhador permaneça no ciclo de alienação e com pouco tempo para refletir sobre isso, configurando o que Ribeiro (2003, p. 138) conceituou como “processo de aprisionamento da consciência e da existência”, que é “o elemento fundante do trabalho alienado”, pois no curto tempo que lhe sobra em casa, o corpo se encontra exausto e precisa descansar e dormir para repetir todo o processo dia após dia. Assim sendo, é pouco provável que os trabalhadores por si só encontrem alternativas para modificar suas realidades.

A contradição consiste no fato de que se prevê um desenvolvimento acadêmico e emocional dos estudantes, mas não há garantias de formação adequada, nem mesmo há avaliação psicológica e emocional para verificar se os professores detêm tais capacidades mentais ou se, ao final do processo, este se encontrará em desequilíbrio mental, pois não há garantias de que o docente esteja habilitado para mediar esses processos, como descrito por Evangelista e Shiroma (2007, p. 537):

Os sintomas do sobretrabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola.

Em outras palavras, embora o foco seja a qualidade de ensino, políticas têm sido adotadas para essa finalidade, no entanto, o professor não tem recebido tudo que é necessário como instrumento para mediar a aprendizagem, ou seja, o professor não tem recebido formação adequada, nem tido carga horária que possa garantir um bom plano de ensino, nem seu emocional tem sido preservado diante de tanta sobrecarga de trabalho, contraditoriamente, foi colocado no papel de cuidar das competências socioemocionais dos estudantes. Isto é, almeja-se o desenvolvimento de competências, mas não se garante ao professor as condições necessárias para o trabalho.

### 3.1 Protagonismo Juvenil

Quanto ao conceito de protagonismo juvenil, não se estabelecerá comparativos aqui, pois, neste momento, entende-se por necessário apenas a compreensão do teor conceitual difundido pelo referencial da SED, responsável por selecionar, organizar e replicar materiais e formações continuadas. Ao pesquisar tais materiais pedagógicos constataram-se diversas obras do autor Antonio Carlos Gomes da Costa, entre elas a obra *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*, publicada nos anos 2000 pela Fundação Odebrecht. A ideia central da obra será explorada neste subitem.

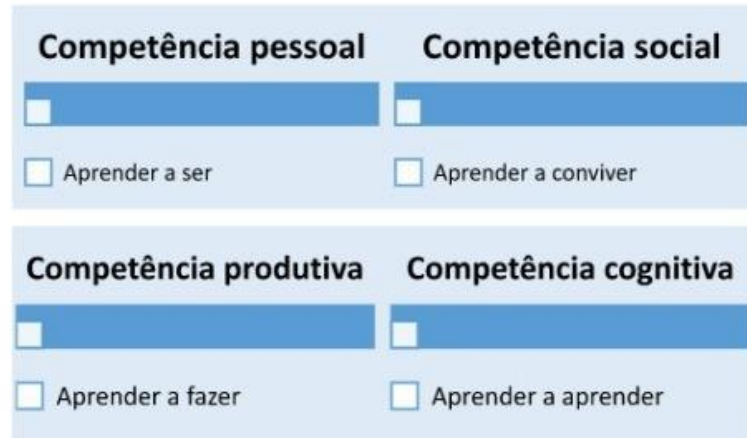
Inicialmente, vale ressaltar que o autor resgata o mesmo conceito de competência do Relatório da Unesco de Delors, já pontuado neste trabalho, ou seja, compreende que a educação deve ser organizada com base em 4 eixos: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender (COSTA, 2000). Para o autor supracitado, o protagonismo consiste em um método educativo que “emerge como extraordinária oportunidade pedagógica no campo da educação para valores, uma vez que possibilita aos jovens identificar, incorporar e vivenciar valores positivos” (COSTA, 2000, p. 249), no entanto, “não é a solução para todos os problemas dos adolescentes brasileiros” (COSTA, 2000, p. 248). Assim, o jovem deve desempenhar um novo papel, deixando de ser receptor passivo para ter iniciativa, compromisso e liberdade, tendo em vista a intenção de transmitir valores, e estes devem ser vivenciados (COSTA, 2000, p. 47).

Desse modo, o conceito amplo de protagonismo, nas palavras do mesmo autor, consiste em:

[...] participação do adolescente em atividades que extrapolam o âmbito de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, a vida comunitária (igrejas, clubes, associações) e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio comunitário (COSTA, 2000, p. 176).

Partindo desse pressuposto, o autor definiu as quatro competências a serem desenvolvidas pelos jovens para tornarem-se autônomos, solidários e competentes, conforme a Figura 19.

Figura 19 - Competências a serem desenvolvidas pelos jovens



Fonte: Costa (2000).

O desenvolvimento dessas competências foi dividido em dez níveis de participação protagonista, em uma escala crescente de 1 a 10, conforme ilustrado na Figura 20.

Figura 20 – Níveis de participação protagonista nas competências a serem desenvolvidas pelos jovens

- 1 Participação manipulada – Os adultos determinam e controlam o que os jovens deverão fazer numa determinada situação.
- 2 Participação decorativa – Os jovens apenas marcam presença em uma ação, sem influir no seu curso e sem transmitir qualquer mensagem especial aos adultos.
- 3 Participação simbólica – A presença dos jovens em uma atividade ou evento serve apenas para mostrar e lembrar aos adultos que eles existem e que são considerados importantes. A participação é, ela mesma, uma mensagem.
- 4 Participação operacional – Os jovens participam apenas da execução de uma ação.
- 5 Participação planejadora e operacional – Os jovens participam do planejamento e da execução de uma ação.
- 6 Participação decisória, planejadora e operacional – Os jovens participam da decisão de se fazer algo ou não, do planejamento e da execução de uma ação.
- 7 Participação decisória, planejadora, operacional e avaliadora – Os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução e da avaliação de uma ação.
- 8 Participação colaborativa plena – Os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução, da avaliação e da apropriação dos resultados.
- 9 Participação plenamente autônoma – Os jovens realizam todas as etapas.
- 10 Participação condutora – Os jovens, além de realizar todas as etapas, orientam a participação dos adultos.

Fonte: Costa (2000).

Como discutido no capítulo 1, referente às mudanças no mundo do trabalho, constatou-se que a reestruturação produtiva introduziu novas formas de trabalho a partir da implantação de novos modelos organizacionais. Sob esse prisma, torna-se relevante retomar o que se discutiu, ainda no mesmo capítulo, no que se refere às políticas educacionais e às influências de organismos internacionais, desenvolveu-se, como tem sido discutido neste trabalho, programas de desenvolvimento de habilidades e competências, conforme retratado por Pereira (2010) e reforçado por Delors (1998), o destaque para o pilar “aprender a ser”, o qual garante ao mercado do capital as características necessárias para suprir as demandas da força de trabalho atuais.

Em outras palavras, a participação condutora, como descrito na figura, retrata a era do mercado digital, na qual os jovens se destacam quanto às habilidades tecnológicas, criativa e de liderança, cabendo a eles, nessa dinâmica, orientar os adultos quanto ao trabalho deles, justamente por não disporem da mesma expertise dos jovens.

### 3.2 Pedagogia da Presença

A metodologia é pautada na Pedagogia da Presença, aporte teórico utilizado pela SED, que busca, em essência, a aproximação entre o professor e o aluno infrator como mecanismo de ressocialização destes sujeitos. O termo choca e denota que a escola se encontra na posição de ressocializar infratores, ou seja, essa é a ótica pela qual os organismos do capitalismo enxergam os estudantes e, nessa perspectiva, esses indivíduos precisam ser recuperados para não darem “trabalho” ao sistema, pois devem seguir a lógica imposta, como abordado acima, no tópico anterior.

Dito isto, por ser o professor, sobretudo o de PV, o sujeito a ser pesquisado neste trabalho, vale desbravar o que as obras selecionadas esperam dos docentes. De acordo com Costa (2010), o docente deve olhar as situações conflituosas, ainda que sob um cenário agressivo, como pedido de ajuda do jovem:

Diante das manifestações inquietantes do educando - impulsos agressivos, revoltas, inibições, intolerância a qualquer tipo de norma, apatia, cinismo, alheamento e indiferença -, deve o educador situar-se no ângulo que lhe permita ver além dos aspectos negativos, o pedido de auxílio de alguém que, de forma confusa, se procura e se experimenta em face de um mundo, a seus olhos, cada vez mais hostil e ininteligível (COSTA, 2010, p. 26-27).

O conceito “Pedagogia da Presença” compõe parte do aporte teórico da SED, referindo-se a “um catálogo de razões para entender a liberdade”; “põe em evidência o caráter reducionista e estéril do debate jurídico-pedagógico tradicional”; que por sua vez “constitui um elemento poderoso para quebrar a lógica perversa dos programas oficiais de ressocialização” (COSTA, 2010, p. 9-10), ou melhor, visa “[...] propiciar ao jovem uma possibilidade de socialização que concretize um caminho mais digno e humano para a vida” (COSTA, 2010, p. 12).

Esse trabalho de ressocialização de jovens envolve, por parte do corpo docente, o desenvolvimento de certas habilidades no que se refere à relação de ajuda, sendo elas: o sentimento, a expressão de afeto, a totalidade, o consentimento mútuo, a expectativa, a comunicação e a interação, a estruturação, o cooperativismo, a acessibilidade e a segurança e a orientação para a mudança, de modo a operacionalizar as fases deste processo, conforme Costa (2010, p. 95-96):

- I- preparação do ambiente físico
- II- acolhimento
- III- atendimento físico
- IV- observação
- V- escuta
- VI- resposta ao conteúdo
- VII- resposta ao sentimento
- VIII- resposta ao sentimento e conteúdo
- IX- resposta com imagens
- X- resposta com comportamento
- XI- resposta a perguntas
- XII- resposta com os próprios sentimentos
- XIII- personalização
- XIV- orientação

A obra *Pedagogia da Presença* foi criada para o público de jovens infratores que necessitavam de oportunidades de ressocialização. Pois bem, não sendo considerada pela Secretaria como uma metodologia de ensino, mas sim uma prática pedagógica educativa, vale ser observado o público que a escola integral atende, ou seja, estabelece-se um parâmetro de atendimento ao estudante e mediante a isso questiona-se a quem esse aporte teórico visa formar na escola, cujo atendimento específico não consiste em jovens infratores. Isso demonstra que o efeito do mercado capitalista se instala com as mesmas medidas, independentemente da necessidade local apresentada, como pode ser constatado na ideia de Peroni (2016, p. 216), “Assim que a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no interior das instituições públicas para que ele possa ser mais eficiente e produtivo”.

Esse é o ponto a ser refletido, pois, sob essa perspectiva, de acordo com a obra *Pedagogia da Presença*, o perfil de professor que assuma essa perspectiva de trabalho, de modo a proporcionar ou condicionar seu alunado à emancipação existencial, deve ser:

Quem se proponha a assumir esta modalidade de trabalho educativo junto a adolescentes em dificuldade deverá, no exame médico, apresentar, além da solidez nos aspectos físico e nervoso, uma certa capacidade de resistência à fadiga, de autodomínio dos impulsos. Estas são qualidades extremamente necessárias, pré-requisitos mesmo para se prosseguir no processo de seleção (COSTA, 2010, p. 65).

A abordagem pedagógica da Pedagogia da Presença, apresentada acima, também compôs o aporte teórico do modelo da Escola da Autoria sob consultoria do pesquisador Pedro Demo. Mediante a explicação e as orientações das propostas, ambas preveem formação antecipada do professor para que tenha mínimas condições de trabalhar bem a função para a qual foi designado.

No entanto, como já detalhado neste trabalho, a equipe que recebeu suporte formativo foi a das escolas-piloto, as quais selecionavam educadores dotados do perfil que o “novo” currículo exigia, sendo profissionais mais próximos aos estudantes, que interagissem mais, que demonstrassem preocupação com a vida e progresso dos estudantes, profissionais considerados inovadores, abertos ao novo com plenas condições socioemocionais para trabalhar na Escola da Autoria e com perfil para desenvolver projetos.

Desse modo, entende-se que as escolas-piloto carregam a responsabilidade de provar que determinada proposta é viável e transformadora, no entanto, parece ser ignorado que se por alguma razão tenha dado certo, as mesmas condições de trabalho devem ser ofertadas às escolas que aderiram à proposta posteriormente; o que, conforme foi discutido neste trabalho, não ocorreu.

Não parece justo apresentar resultados de uma proposta que contou com reformas de infraestrutura, recebimento de materiais didáticos e tecnológicos, com apoio de profissionais selecionados por perfil com suporte formativo, acompanhamento/tutoria, dedicação exclusiva e recebimento de adicional; e quando se adere à proposta se depara com uma realidade completamente desconfortável na qual a adesão e a operacionalização coexistem de forma concomitante, ou seja, como já exemplificado, iniciam-se as aulas de um componente novo sem que o professor lotado saiba, de fato, do que se trata, sem formação, sem preparo e sem materiais.

No decorrer do processo, observa-se que o que foi ofertado, como exemplificado pelos modelos, não configura a realidade e eis aí o grande desafio que os gestores das escolas precisam lidar, pois apresentam a proposta das escolas-piloto com direito a vídeo das próprias escolas como motivacional e, na prática, não se chega ao que foi observado, cabendo a eles contornar as situações de revolta e desapontamento da sua comunidade escolar; com isso surgem indisposição das partes.

Diante do discutido, vale propor uma reflexão, de acordo com as palavras de Castro (2006, p. 82):

[...] é impossível desenvolver a educação integral sem articulá-la com a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda. E para isso é preciso fortalecer as redes de interação entre as políticas sociais. Também parece fundamental entender as dinâmicas familiares. A pobreza e o desemprego, que caracterizam as periferias urbanas, afetam profundamente as relações sociais e familiares e, também, o desempenho escolar. Muitas vezes a escola preocupa-se apenas em cumprir rituais, ignorando os problemas presentes num determinado contexto social (CASTRO, 2006, p. 82).

A citação acima remete a uma ideia do que seria, de fato, uma educação integral, aquela que engloba todas as dimensões do sujeito. Entretanto, o modelo da Escola da Autoria prevê algumas dimensões que cabem a ela, as quais consistem em ensinar cientificamente, levando em consideração a dimensão emocional, mas também comporta outras que sejam de competência de outras instâncias, como exemplo, ouvir as queixas dos estudantes e encaminhá-las para órgãos competentes, o que caberia a um assistente social.

Com isso, parece que à escola está sendo atribuída toda a responsabilidade pelo bem maior da sociedade, como se a educação dos jovens tivesse sido terceirizada. No entanto, cabe, de fato, ao Estado prover todos os mecanismos necessários à resolução de todos os problemas sociais (saúde, emprego, renda, lazer, etc.), deixando à escola a incumbência do ensinar, obviamente, ela precisa adequar estratégias metodológicas e didáticas para contemplar a necessidade dos estudantes, mas que se preocupe apenas com o que se refere ao ensinar, de modo que “A concepção moderna de professor o define essencialmente como orientador do processo de questionamento reconstrutivo no aluno, supondo obviamente que detenha esta mesma competência” (DEMO, 2005, p. 26).

Por fim, à escola cabe um papel fundamental na construção de futuros cidadãos, mas se deve plena compreensão de que “A escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua

função de ensinar” (GADOTTI, 2009, p. 30). Assim, cada esfera da sociedade deve cumprir o seu respectivo papel, sem sobrecarregar nenhum outro.

#### **CAPÍTULO 4: AS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES E SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA DA AUTORIA**

Considerando que, em tese, as políticas públicas educacionais, bem como as metodologias de ensino adotadas, visam à formação dos estudantes, seria displicente desconsiderar o relevante, se não, como determinante o papel do professor nesse processo. Desse modo, vale lembrar que, como já exposto anteriormente, há diferença entre escola integral e escola de tempo integral; a primeira tende a considerar a formação integral do sujeito que pode aprender a todo momento e em qualquer espaço; e, a segunda, refere-se, exclusivamente, ao tempo de permanência do sujeito na escola.

Embora o tópico verse sobre os materiais didáticos disponibilizados para os professores de PV, torna-se necessário considerar a formação inicial do professor antes de tratar sobre a formação específica para trabalhar com este componente curricular. Quanto a isso, Santos, um professor de Geografia da rede estadual de ensino de Campo Grande, MS, vivenciou a implantação da proposta do Educar pela Pesquisa<sup>23</sup> e, de acordo com sua perspectiva como docente, ao se deparar com a nova proposta considerou que:

Também não se pode olvidar os problemas na formação inicial dos profissionais da educação, pois as Universidades estão em descompasso com o que acontece na escola pública; ela até tem evoluído nesses últimos anos, todavia, muito lentamente e, como consequência, o professor formado não tem condições de atuar com êxito na unidade escolar, pois sua “teorização” pouco ou quase nada serve no dia a dia da sala de aula das escolas brasileiras. Adequar essa situação é condição *sine qua non* para que todo o processo funcione, caso contrário, as ferramentas continuarão sem utilidade para o serviço realizado (SANTOS, 2018, p. 11).

Torna-se, portanto, de fundamental importância considerar a formação inicial do professor de modo a pontuar suas fragilidades e, posteriormente, dar-lhe o que falta no sentido de formação continuada baseada nas novas perspectivas inerentes à nova proposta ou metodologia de ensino, pois a título de exemplo vale refletir sobre qual teria sido a formação do professor na Universidade que o tenha capacitado para ministrar aulas de PV ao final da graduação.

Essa questão não tem foco nesta pesquisa, mas vale ser investigada por trabalhos posteriores e foi mencionada porque há nas escolas professores com dificuldades de escrita e

---

<sup>23</sup> O professor trabalhou na Escola Estadual Waldemir Barros da Silva – escola pioneira – e desenvolveu a continuação de sua pesquisa (*in loco*) no primeiro semestre de 2016. O resultado é a publicação do artigo: “Avaliação e planejamento no contexto do ‘educar pela pesquisa’ – e agora professor?”.

interpretação, sem plenas condições de trabalho, pois de acordo com as considerações de SANTOS (2018, p. 11) “o professor formado não tem condições de atuar com êxito na unidade escolar, pois sua ‘teorização’ pouco ou quase nada serve no dia a dia da sala de aula das escolas brasileiras”.

Desse modo, tendo em vista que esse perfil de professor faz parte do corpo docente das escolas, não é possível considerar que finalizaram suas graduações com plenas habilidades de pesquisadores, pois segundo Demo (1985, p. 24)

Não existindo a pesquisa, o professor torna-se um mero repetidor de textos e de idéias dos outros. Conta para os alunos o que leu por aí. Será somente um transmissor de conhecimentos. Não é propriamente um cientista, ou seja, um construtor do saber.

Seria possível formar estudantes pesquisadores quando seus professores não detêm tal adjetivo, embora o currículo universitário vise desenvolver essa competência? Desse modo, vale enfatizar que a pesquisa não se pauta em reproduzir cópias como apenas um mero repositório de informações, de dados. Nesse processo, Ninin (2008, p. 23) pontua que o estudante deve ir mais adiante, considerando a pesquisa como ato de

Descobrir, questionar, analisar, comparar, criticar, avaliar, sintetizar, argumentar, criar [...]. Nesta direção a pesquisa abre espaço para que o aluno trabalhe com suas indagações pessoais e desenvolva opções próprias, fundamentadas, a respeito dos temas pesquisados. A pesquisa é, então, entendida como um instrumento problematizador que, quando planejada e mediada pelo professor, faz do alunocopiador um aluno-pesquisador (NININ, 2008, p. 23).

Para tanto, torna-se necessário considerar o perfil do professor que deve formar o estudante pesquisador de modo que, de acordo com Demo (2001, p. 6), o

Professor precisa ser formulador de proposta própria, ou seja, precisa saber elaborar com autonomia. Enquanto sua função de socializador do conhecimento decresce e será substituída em grande parte, aumenta o desafio formativo, tipicamente educativo, de fundamentar a emancipação própria e dos alunos. A elaboração própria representa tarefa crucial.

Logo, entende-se que o perfil do professor determinada o perfil do estudante a ser formado e, por conta disso, torna-se de suma importância ofertar formação continuada aos educadores mediante constatação de necessidades formativas em serviço.

#### 4.1 Caracterização da escola investigada

A pesquisa empírica realizou-se em uma escola da Rede Estadual de Ensino do município de Campo Grande-MS, localizada na região periférica da cidade, fundada em 1982 com outro nome e em 1986 com o nome atual. A escola trabalhou diversos projetos de ensino em tempo integral, sendo eles, o Programa Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador, em 2009; tornou-se de Tempo Integral em 2012; instituiu a Educação Integral em Tempo Integral em 2016; implantou a Escola da Autoria em 2017 e, por fim, implantou o Ensino Médio em Tempo Integral Integrado à Educação Profissional em 2018.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>24</sup> da escola, item diagnóstico, constata-se que a clientela atendida é composta por famílias heterogêneas, de diversas classes sociais, com características peculiares e seus integrantes com os mais diversos graus de escolaridade.

Quanto à organização da escola, a instituição escolhida conta com Ensino Médio e Ensino Médio Integrado. Dispõe de 11 salas de aula, nos turnos matutino e vespertino, por ser de tempo integral. O quadro de funcionários da escola abriga 24 funcionários administrativos, 26 professores, sendo 9 efetivos e 17 convocados e 1 coordenadora pedagógica.

#### 4.2 Caracterização das professoras entrevistadas

Tendo em vista que esta pesquisa previu entrevistar uma coordenadora pedagógica (CP) e uma professora de PV (PPV), ambas servidoras da mesma unidade escolar, e duas Professoras Formadoras da SED (PFS), constatou-se que a faixa etária das entrevistadas foi de 29 a 54 anos de idade, tendo como graduação Letras, Ciências Sociais, Ciências Biológicas e Letras, respectivamente. Tal detalhamento tornou-se importante para relacionar a formação das entrevistadas com o ministrar ou acompanhar aulas de PV. No que se refere à formação complementar, cursaram Pós-graduação em Metodologia no Ensino de Língua Portuguesa, Mestrado em Letras; Pós-graduação em Agricultura Familiar; Pós-graduação em Educação Ambiental, em Gestão e em Diversidade; Pós-graduação em Língua Inglesa e em Metodologia no Ensino Superior e Mestrado em Linguística, respectivamente. (Tabela 2).

---

<sup>24</sup> Foi consultada a versão de 2020 do PPP da escola.

Tabela 2 – Caracterização das professoras entrevistadas

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Graduação</b>	<b>Especialização</b>	<b>Tempo de serviço na rede estadual</b>	<b>Jornada de trabalho</b>
<b>PFS 1</b>	29 anos	Ciências Biológicas	Pós-graduação em Educação Ambiental Gestão Diversidade	8 anos	20h docência 20h convocação
<b>PFS 2</b>	54 anos	Letras	Pós em Língua Inglesa Pós em Metodologia no Ensino Superior Mestrado em Linguística	36 anos	40h na rede estadual 20h na rede municipal
<b>CP</b>	40 anos	Letras	Pós-graduação em Metodologia no Ensino de Língua Portuguesa Mestrado em Letras	9 anos	20h docência 20h convocação
<b>PPV</b>	45 anos	Ciências Sociais	Pós-graduação em agricultura familiar	8 anos	20h docência 20h convocação

Fonte: Organizado pela autora.

A situação funcional das entrevistadas mostrou que três delas possuem a carga horária de 20h de concurso e 20h como convocada/complementar apenas na Rede Estadual e uma delas possui 40h de modo efetivo na Rede Estadual e 20h na Rede Municipal. O tempo de serviço total, tanto como convocadas quanto como efetivas na Rede Estadual, variou entre 8 e 36 anos, ao passo que a PFS 1 trabalha há 3 anos na SED/CRE, e a PFS 2, trabalha há 5 anos. Todas as entrevistas possuem contato direto com o componente curricular PV.

#### 4.3 Formação inicial e continuada dos professores de PV

Entende-se por formação inicial as formações oferecidas aos servidores envolvidos no trabalho pautado no desenvolvimento das competências socioemocionais na escola, não se restringindo apenas ao professor de PV, mas a todos os que fazem parte do contexto escolar. Como formação continuada, entende-se a capacitação ofertada em serviço para os profissionais envolvidos no processo de formação integral dos estudantes, de modo que subsidie o trabalho dos professores quanto às necessidades formativas observadas, ou seja, tratar sobre os pontos de fragilidade/dificuldade do processo de formação da equipe escolar. Nesse sentido, segundo Cunha (2003, p. 368), a definição de formação continuada no Brasil consiste em:

[...] iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.

Assim, tendo em vista as necessidades formativas dos professores que devem ser realizadas de forma contínua para que sejam significativas, sob a perspectiva de Caballero (2022, p. 33):

[...] entende-se que a formação continuada pode ser considerada como uma forma de aprimoramento da prática pedagógica, que contribui para melhoria das relações de trabalho possibilitando a busca e a troca de novos saberes diferenciados. A formação continuada contribui no processo de inovação, melhoria e atuação das práxis do docente. De forma que, estes poderão exceder os limites dos seus cursos de formação inicial. Em contrapartida, nada assegura que os cursos de formação continuada suprirão todos os anseios dos docentes, pois trata-se de um processo que precisa ser contínuo.

Ao verificar a aplicabilidade desse processo por intermédio das entrevistas, observou-se nas entrevistas que as respostas das entrevistadas não constituíram consenso, pois em cada realidade - seja como formadores, como coordenadora pedagógica ou como professora de PV - ocorreu de maneira distinta, dividindo-se em duas perspectivas. A CP e a PPV vêm de uma realidade de escola integral desde o início de sua implantação em 2017. Nesse tempo, como já explicado neste trabalho, havia poucas escolas selecionadas para trabalhar a Escola da Autoria, logo, os profissionais que compunham o corpo docente das escolas selecionadas passaram por um processo seletivo a fim de se elencar os perfis que melhor se encaixassem no que a proposta pedagógica esperava.

Sobre considerar adequada a formação inicial dos professores de PV, constata-se divergência de opiniões, pois enquanto as professoras formadoras apontam falhas, a professora de PV elogiou o modelo de formação. Desse modo, cabe esclarecer o ponto de vista de cada uma delas.

Pois bem, a PFS 1 considerou que sim e que não, ao mesmo tempo. Defendeu que sim porque “alguns não se dedicam, não compreendem o processo e só fazem porque é o tipo de aula que eles têm. Houve professor que não achava importante Projeto de Vida e, por isso, estava trabalhando Pesquisa e Autoria”. Observa-se que essa fala faz referência aos professores de PV selecionados por processo seletivo geral, em que, como retratado pela PFS 2, “os professores não levavam a sério porque pegavam as aulas sem saber o que fazer”. Em

contrapartida, a PFS 1 também defendeu que não “porque ao mesmo tempo que acho que se o professor não tem perfil para trabalhar, no decorrer do processo ele adquire o perfil”. Assim, pode-se considerar que, neste caso, o professor passaria pelo mesmo processo de desenvolvimento das habilidades socioemocionais que os estudantes.

Em outras palavras, os professores que iniciaram o trabalho no PV, em 2018, receberam capacitação antes de iniciar as aulas, isto é, estudaram antes; já no que se refere aos professores que iniciaram as aulas nesse mesmo componente em 2020, mediante o processo seletivo geral da SED, não receberam formação alguma para iniciarem os trabalhos no PV. Logo, adentraram à sala de aula sem saber do que tratava o componente.

Ainda sobre considerar a formação inicial do professor adequada, a PFS 2 considerou que “Todos possuem a habilidade dentro de si mesmos, mas é necessário aprimorar”. Creio que o impasse é o professor identificar-se com o componente, eis aí o motivo pelo qual alguns professores desistem de lecioná-lo, por abordar aspectos subjetivos e estranhos à área de formação do docente, um campo disciplinar não consolidado, não há diretrizes claras para orientar o conteúdo a ser abordado. Essa questão traz à tona a reflexão acerca da subjetividade que tem sido esperada do professor que necessitava ensinar o científico nas aulas e passou a contar com o próprio desenvolvimento como pessoa com aptidão para lecionar o componente.

Pode-se considerar que mediante as atividades a serem desenvolvidas, embora o professor possa ter sido lotado no componente, por ser o que restou no momento da lotação, ao se deparar com a grade curricular, observando que na aula não “[...] se passa um texto e três perguntas. É diálogo, autorreflexão” (PDS 2), alguns professores não se sentiram seguros o suficiente para ministrar o componente, desistindo das aulas. Demonstrando, desse modo, que a formação inicial para trabalhar as competências socioemocionais é insuficiente.

Contrapondo-se a isso, a PPV considerou a formação inicial maravilhosa<sup>25</sup>, no entanto, apontou descontentamento e/ou dificuldade para cumprir o que foi estabelecido pelo modelo de ensino de 2017 a 2019, pois nesse período o ICE implantava o modelo, e o IAS estabeleceu parceria para realizar as formações dos Diálogos Socioemocionais, sendo necessário seguir ambas as orientações, ao relatar que “vieram fazer monitoramento para ver como estava, mas o meu maior problema foi no cumprimento do cronograma porque tem um caderno cheio de atividades muito bacanas, isso pelo ICE, depois veio o IAS e podia comparar os dois” (PPV).

---

<sup>25</sup> Vale observar que essa professora, como mencionado no trabalho, fez parte de uma realidade diferente das PFS 1 e 2, pois tendo feito parte de uma Escola da Autoria piloto teve formação inicial diferente de todo o restante de profissionais que ingressaram na Escola da Autoria após 2019.

Embora a PPV tenha apreciado o caderno de atividades do ICE, não estava de acordo com as orientações para aplicação das atividades, o que demonstra pouca autonomia oferecida ao docente nas suas aulas, conforme a fala da professora:

[...] acredito que por conta do público<sup>26</sup> que eu estava participando, o tempo previsto de atividade, ele não servia para mim. Não vou falar que uma atividade e outra não desse, mas a maioria não dava. Pego como exemplo a primeira atividade que pede o nome e o sonho com tempo de 10 minutos, em salas cheias e não dava certo (PPV).

Essa afirmação da professora comprova o que foi abordado nos capítulos anteriores, no que se refere à pouca autonomia que o sistema oferece aos professores quando implementam medidas de controle de tempo como no modelo de competência implantado nas indústrias quando chega às redes de ensino, deixando o professor desconfortável e em conflito, pois precisa decidir se vai cumprir o cronograma ou se vai usar o tempo necessário para a atividade, implicando, assim, más condições de trabalho (FOZ, 2019). Neste caso, a PPV entrevistada optava por fazer a atividade no tempo necessário:

Se eu quisesse maquiagem podia ir em outras atividades mais rápidas, mas como sou “a polêmica da escola” eu ia nessa atividade que pedia 10 minutos e eu gastava mais 2 horas/aula. Aí eles cobravam os 10 minutos porque o ICE dizia que era *suficiente* e eu dizia que devia dar em outras escolas, mas que na minha realidade não dava. Eu batia o pé (PPV).

Em alguns momentos, de acordo com o calendário formativo que a SED organiza, é de incumbência dos professores de projeto de vida replicarem formação e/ou atividade aos colegas da escola e, em um desses momentos, a PPV rememorou uma situação:

Teve uma atividade que eu fui fazer com o administrativo e escolhi essa atividade que era menos gente que os alunos de sala. Levei mais tempo ainda. Acho que em time que está ganhando não se mexe e eu deixava falar porque os professores estavam falando, eu não ia cortar. E foi maravilhoso! (PPV).

O controle e acompanhamento de institutos, como dissertado por Garcia (2021), representados por atores da iniciativa privada – empresários –, por terem interesses voltados para o ciclo do capital e tendo em vista que esse modelo de competência foi inserido no campo educacional, o controle, as metas, a produtividade e o preenchimento de documentos, que

---

<sup>26</sup> Refere-se a trabalhar em escola periférica.

devem ser fiéis ao que se vivencia em sala de aula, deixa o professor pressionado e em contradição, como pode ser observado na fala da PPV:

Teve o momento do monitoramento<sup>27</sup>, a equipe do ICE, apesar de muito educação, com um olhar de fuzilamento, me disse que dá certo. E eu disse a ela que mentiram para eles porque não dá certo, ou porque a realidade desses lugares deve ser muito diferente. A minha coordenadora veio em minha defesa e me deixou muito feliz. Não foi uma camisa de força, mas precisamos ser muito firmes (PVV).

Observa-se, pois, o agravante do controle que os institutos realizam nas escolas, “intensificando a burocracia para realizar a atividade laboral, submetido ao controle da admissão, a qual seleciona o currículo, determinando os objetivos a serem alcançados” (DUARTE, 2021, p. 32). Com isso, podendo resultar, conforme Ribeiro (2003, p. 138), em um “processo de aprisionamento da consciência e da existência”.

#### 4.4 Perfil dos formadores e perfil dos docentes

Entende-se por obter o perfil, os servidores que naturalmente trazem consigo as competências que as premissas da Escola da Autoria exigem, sobretudo, como poderá ser observado nas falas das entrevistadas, a abertura ao novo que, em síntese, significa que, embora o sujeito não disponha de plena competência socioemocional desenvolvida, compreende isso e se coloca à disposição para aprender, ou seja, trata-se de um sujeito adaptável e resiliente.

Com relação ao perfil de formadores de professores de PV, vale pontuar que as formadoras compõem o quadro de servidores de duas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e quando perguntado se elas acreditavam que haviam sido escolhidas pelo perfil, a PFS 1 disse que considera que não, enquanto a PFS2 considera que sim, “Eu acho que não porque a primeira formação dos Diálogos Socioemocionais foi em 2019, mas eu estava tirando carteira e não pude participar. Eu havia gostado muito do material e tudo mais, mas aí, outro colega assumiu”.

Em 2020 houve a chamada para mais um técnico, aí eu fui lá e pedi para a minha coordenadora regional. Quando eu ouvi sobre os diálogos socioemocionais isso me chamou, achei bacana e quis participar (PFS 1).  
Acredito que fui escolhida porque minha chefe achou que eu tinha perfil para assumir essa formação dos diálogos socioemocionais, na época.  
Ela acreditava que eu tinha como dialogar, tinha uma abertura maior e sempre estou disposta a aprender e a ensinar também (PFS 2).

---

<sup>27</sup> O monitoramento era realizado duas vezes ao ano para verificar se o modelo estava sendo seguido, bem como acompanhar o preenchimento das fichas de acompanhamento.

No que se refere à seleção por perfil do professor, a CP (coordenadora Pedagógica) acredita que “Tem um perfil porque o professor precisa ser proativo, aberto ao novo, ter a mentalidade transformadora” (CP), isso quando a seleção de professores fora realizada por meio de processo seletivo para ingressar na Escola da Autoria, escolas-piloto, logo, quando selecionados por processo seletivo geral, “Mas quanto à lotação por ordem de classificação, na maioria das vezes, não vem um professor com perfil, vem professor para finalizar sua carga horária” (CP).

Consoante à realidade de seleção de profissionais com perfil, a PPV disse que “Quando nós recebemos o material do ICE, todos os professores trabalhavam com o Educar pela Pesquisa, 40h na escola” (PPV), referindo-se ao tempo em que as escolas do Educar pela Pesquisa trabalhavam no regime de dedicação exclusiva dos professores, com remuneração extra, como já detalhado neste trabalho. Nessa perspectiva de trabalho, todos os professores da escola participaram da formação que apresentou o conceito de PV: “Aí todos nós fomos participar da formação, aquele povo animado” (PPV) e, concluiu que, foi selecionada para ministrar as aulas de PV porque se apaixonou pelo componente, apropriou-se dos materiais apresentados na escola e, por haver dois professores interessados em assumir, ela ficou com PV e o outro professor, com o Pós-Médio.

Por conseguinte, no que tange às PFS, além de formar e acompanhar o desenvolvimento dos professores de PV, participaram da lotação de professores. Quando perguntado sobre o perfil docente para trabalhar com PV, a PPD1 relatou que:

Aqui, durante a lotação dos convocados, houve uma conversa falando sobre como era a atribuição. O perfil do professor ficou meio de lado. O professor que “gosta”, chegava e pedia as aulas de PV. Os outros pegaram porque era o que tinha disponível, quando da sua disciplina já não restavam aulas. Iniciamos o integral em 2020. Alguns professores desistiram no meio do caminho (PPD1).

Entende-se que o professor tenha “desistido no meio do caminho” porque não se adaptou à dinâmica das aulas, considerando que não tinha (estrutura) emocional para trabalhar com PV. Ao passo que a PPD2 pontuou que:

Os professores que assumiram não sabiam bem do que se tratava. O perfil para trabalhar com PV pode ser construído, desde que o professor goste do que faz. Apenas em 2019 a escola conseguiu selecionar os professores de projeto de vida de acordo com o perfil que já conhecia (PPD2).

No entanto, a partir do momento em que a SED implantou o processo seletivo de professores para compor todas as escolas estaduais, também o componente curricular PV foi introduzido em todas as escolas de tempo parcial.

A partir de 2020, quando a SED criou o processo seletivo, ficou complicado. Foi um desespero, pois os professores não levavam a sério porque pegavam as aulas sem saber o que fazer. Ainda temos muito trabalho com eles (PPD2).

Quanto a receber professores na escola sem o perfil para trabalhar com PV, a CP relatou que já passou por essa situação e que identificava que o componente curricular não era trabalhado da maneira adequada, observando o comportamento e fala dos estudantes: “Acaba que quando perguntamos para os alunos como estava a aula de PV, aí é o aborrecimento, o enfadonho, não é diferente, é só mais uma aula como as outras. Acaba desencantando os estudantes, perde o significado, né!?” (CP). Entretanto, os estudantes não reclamaram do componente curricular: “nunca recebemos reclamação de estudantes quanto à disciplina, apenas ouvimos que estão desmotivados”, ainda segundo a CP.

Sendo assim, de acordo com a CP, o perfil do professor que lecionava as aulas, as quais os estudantes consideravam enfadonhas, descreveu como tendo “aquele perfil mais conservador, que não dá essa abertura ao estudante. Sendo o professor muito retraído e fechado, acaba desvirtuando o que seria interessante e proveitoso para desenvolver as competências socioemocionais” (CP). Nesse sentido, observa-se que o esperado dos docentes de PV são suas dimensões subjetivas e não seus conhecimentos científicos advindos de sua formação acadêmica, o que descaracteriza sua função como professor.

De todo modo, como pontuado por Caballero (2022, p. 33), a formação continuada precisa ser ofertada aos docentes “como uma forma de aprimoramento da prática pedagógica, que contribui para melhoria das relações de trabalho”.

#### 4.5 Concepções docentes sobre os fundamentos do componente curricular Projeto de Vida

A fim de verificar as possíveis alterações na organização docente advindas da abordagem das competências socioemocionais, vale registrar que o componente curricular de PV não possui uma matriz curricular com direcionamentos específicos para atingir os objetivos de ensino-aprendizagem, deixando a critério do professor e da gestão escolar definirem à sua maneira.

Isso demonstra que as competências de PV que substituíram a matriz curricular anterior não direcionam os professores quanto ao que seria considerado adequado para cada ano, pois ao trabalharem as competências, apenas dividiu-se todas por ano/série, sem descrição de conteúdo. Assim sendo, constata-se a precarização do trabalho docente, uma vez que o novo currículo tem interferência direta dos institutos parceiros da educação (GARCIA, 2021).

Em outras palavras, as políticas educacionais regulamentam o currículo geral que, como já discutido neste trabalho, defendem os interesses do empresariado (GARCIA, 2021) que, por sua vez, prioriza o capital e, com isso, os professores apenas replicam o que lhes é imposto pelo sistema educacional enquanto as capacitações das secretarias estaduais apenas lhes orientam, minimamente, acerca da maneira como se operacionaliza o currículo implementado. Entretanto, como observado nas análises de dados, a formação ofertada pelos Institutos, conforme o Acordo de Cooperação (SED/MS, 2017), não foi realizada para todos os envolvidos como deveria ser visto que uns receberam formação antecipada e outros somente após iniciarem o ano letivo. Com isso, constata-se o aligeiramento de ações que configura a expansão da terceirização da educação, como retratado por Bruno (2011).

Já no que se refere à matriz teórica, quando perguntado quais conteúdos são trabalhados em PV, a PFS 2 disse que:

Não trabalhamos com conteúdo, trabalhamos com competências socioemocionais. A gente não ensina competência socioemocional porque isso já está dentro de cada pessoa, só precisa ser desenvolvida. Não ensinamos a empatia, por exemplo, a gente vai explicando o que é cada competência e como desenvolver internamente por intermédio de atividades, perguntas disparadoras. Trabalhamos isso com os professores da forma mais prática possível trazendo uma competência e discutindo como trabalhar isso com os estudantes. O professor precisa compreender antes de levar para sala de aula. Levamos estudo de caso também para os professores (PFS2).

Isso demonstra que a escola agregou espaço aos saberes subjetivos para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, entretanto, não dispõe de ementa curricular e de descrição de conteúdos especificando o que deveria ser trabalhado e consolidado em cada ano, precarizando o trabalho do professor que precisa descobrir como realizar seu novo trabalho.

Seguindo essa ótica da precarização docente, a CP explicou que o componente curricular PV está inserido no Sistema Gestão de Dados Escolares (SGDE), tendo todos os campos de preenchimento em aberto, sem itens para ticar, diferentemente dos outros componentes curriculares em que os professores selecionam os conteúdos e habilidades já

descritos, precisando apenas inserir a metodologia de aula. Em outras palavras, o professor de PV precisa criar sua matriz curricular utilizando “um material orientativo da abordagem das competências, das habilidades que o professor de PV de cada ano precisa trabalhar” (CP) e, assim, “a gente pode fazer esse comparativo” (CP).

Observa-se que o professor de PV, configurando a intensificação de trabalho, como discorrido por Bruno (2011), precisa compor sua grade curricular em conjunto com a coordenação pedagógica, de modo que:

O professor de PV tem reunião quinzenal ou semanal com o coordenador pedagógico para traçar as competências que serão trabalhadas com cada turma. São as reuniões de fluxo que chamamos na Escola da Autoria. É mais baseado nesses cadernos que têm orientativos e nas questões individuais de cada turma. Por exemplo, o professor pode trabalhar com muitas possibilidades, se há decorrências de bullying na escola, o professor de PV vai trabalhar isso com as turmas; as datas pontuais como setembro amarelo, o professor de PV vai trabalhar também essa questão. As habilidades são bem amplas para fazer esse planejamento (CP).

Embora as PFS e a CP tenham mencionado que o componente curricular PV não trabalha conteúdos, mas, sim, competências, quando perguntado à PPV sobre quais conteúdos são trabalhados, ela elencou:

Identidade, autoconhecimento, conhecimento do outro, temas populares como sexualidade, tipos de violência.  
A gente trabalha sonhos, metodologias, porque é importante saber como viver esses sonhos.  
Na minha opinião, é focado nisso, é importante conhecer a metodologia. Valores.  
Nos subtemas entram bullying, racismo, preconceito, discriminação, porque assim, não sei se os outros professores fazem isso, mas eu como sou de sociologia e trabalho conceitos como etnocentrismo e xenofonia, eu trago para o nono ano também esse conceito. Chego na sala e pergunto o que é, porque ouvi lá fora. Aí, eles começam a pesquisar porque eu não digo o que é; aí, isso volta para identidade de novo, preconceito e conhecimento do outro; são os principais temas que trabalhamos.  
Valores e emoções (PPV)

Isso demonstra que as competências a serem trabalhadas em PV, ao menos na visão da professora, estão diretamente ligadas ao que ela trabalhava em Sociologia, talvez, no contexto dessa escola, os dois componentes curriculares tenham sido integrados.

#### 4.6 Referenciais teóricos do componente curricular Projeto de Vida

A fim de compreender a maneira pela qual os referenciais seriam selecionados ou quem os selecionariam, a PFS1 pontuou que “Não sabemos como selecionam os materiais” (PFS1).

Inclusive, a PFS2 mencionou que já passaram por situações em que não receberam orientações encaminhadas para as escolas, dizendo que “Acontece que os materiais que a SED encaminha por Comunicação Interna (CI) vai direto para a escola e não encaminham para nós” (PFS2). Mediante o exposto, vale observar que se os formadores não receberam algumas orientações encaminhadas pela Secretaria, como comprovado pela PFS1, “[...] uma formação específica para isso, não aconteceu” (PFS1). E, consoante a isso, os servidores da escola precisavam observar os materiais e desenvolverem o trabalho da maneira que julgassem mais adequada, ou seja, o estudo pelos profissionais das escolas precisava ser reforçado, pois, embora houvesse material, não havia formação continuada para capacitar os professores de PV, como pode ser analisado na fala da CP, quando diz que “É um material extremamente rico, mas que exige estudo” (CP). Consta-se, portanto, que tais condições de trabalho (DUARTE, 2021) não foram ofertadas de maneira suficiente aos professores.

Compreende-se, então, que os materiais eram bons, como comprovado na fala da CP e da PPV quando houve a implantação do modelo da Escola da Autoria com apoio do ICE, no entanto, a formação passou a ocorrer em 2019 quando o IAS estabeleceu parceria com a SED, assumindo a formação dos Diálogos Socioemocionais. O que se pode concluir com isso é que o modelo da Escola da Autoria, baseado no ICE e na formação dos Diálogos Socioemocionais, são complementares, entretanto, chegaram para o professor de PV em momentos diferentes, o que configurou a precarização do trabalho dos docentes desse componente curricular, pois, primeiramente chegaram os materiais e, só anos depois, a formação, logo, não havendo “disponibilização de recursos físicos e materiais, ambiente com as devidas condições para a realização das atividades docentes” (LACERDA, 2011, p. 53).

Por fim, após o final da parceria formativa do IAS, a SED compôs uma equipe para dar continuidade aos trabalhos de PV e dos Diálogos Socioemocionais, o que demonstra ter dado mais liberdade para formadores e professores de PV, como pontuado pela PFS2, quando afirma que “Nós da CRE temos grande liberdade para selecionar materiais que sigam a linha dos materiais da SED” (PFS2). Diante disso, observa-se que as condições de trabalho dispostas aos professores foram concomitantes a sua flexibilização (ANTUNES, 2018).

Em suma, os materiais podem ser selecionados pela coordenação pedagógica e pelo professor de PV, em parceria, na qual ambos discutem as necessidades observadas em cada turma, o que denota que o planejamento deve ser realizado por ano/turma, mas quem toma a decisão do que será desenvolvido, de acordo com a CP, “Quem toma as decisões é o coordenador pedagógico” (CP), da seguinte maneira:

[...] a coordenação faz uma reunião com os professores de PV e, após a primeira abordagem em sala, ao compreender o perfil dos estudantes, traçam a perspectiva do que trabalhar em sala de aula. Cada turma é uma turma, cada realidade de cada escola é diferente. Há uma adaptação a essas necessidades, mas é de conhecimento do coordenador pedagógico orientar o trabalho do professor de PV (CP).

Quanto aos materiais didáticos, por sua vez, seguiram as adaptações que o modelo sofreu, ou seja, inicialmente o único material desenvolvido sobre PV era o do ICE, enquanto acompanhou a implantação da Escola da Autoria; posteriormente, seguido do acompanhamento formativo do IAS, pôde-se aliar os dois conforme necessidade da escola e, por fim, quando a SED assumiu, exclusivamente, o acompanhamento e a formação, contou com o apoio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que passou a produzir materiais que contemplassem os novos componentes curriculares contidos no Novo Ensino Médio.

No entanto, não há um direcionamento específico e unificado para todas as escolas, não há padronização de conteúdo, não há uma matriz curricular para PV. O que há é uma divisão de competências que devem ser trabalhadas em cada ano do EM e cada escola organiza à sua maneira, como pode ser observado na seguinte fala da PPV: “O referencial tem os direcionamentos, mas na escola tem os direcionamentos internos e os professores de PV vão nos materiais de projeto de vida; tem autonomia de buscar o que a turma necessita” (PPV). Nesse ponto, constata-se que há contradição no discurso da autonomia para buscar o que será ensinado e como fazê-lo, nota-se a precarização do trabalho docente (ANTUNES, 2018) no sentido de não haver o direcionamento curricular adequado e de forma unificada.

Quando a professora menciona que há um referencial com direcionamentos, trata-se da divisão de competências por ano/série, mas não é especificado o conteúdo a ser trabalhado e nem como. Por exemplo, o 1º ano do EM prevê trabalhar as competências: Entusiasmo, Autoconfiança, Tolerância ao estresse, Tolerância à frustração. Mediante isso, a coordenação pedagógica e o professor de PV precisam definir como fazer isso, além de selecionar os materiais, registrar a metodologia e como avaliar os estudantes. Pautar-se em direcionamentos internos não unifica o que deve ser ensinado, ou seja, cada escola faz à sua maneira, o que leva a se pensar em como esse processo se realiza em escolas que contam com professor e coordenador sem o “perfil”, que sempre mencionaram como adequado nas entrevistas, pois no caso das entrevistadas observa-se que internalizaram o PV, acreditam muito na proposta e relataram terem vivenciado mudanças positivas em suas vidas.

Por isso, uma ementa curricular deveria ser produzida em conjunto com todos os envolvidos no componente curricular PV, de modo a estabelecer uma linearidade de conteúdos/competências a serem assimilados, uma vez que não existe uma matriz curricular de PV, não havendo, portanto, previsibilidade de ensino.

Quanto aos objetivos que almejam alcançar, no que se refere aos professores e aos estudantes, de acordo com as falas das PFS1 e PFS2:

Alfabetização emocional, seria aprender a compreender os sentimentos. Saber quem quero ser na minha vida por completo, quero ser carrancuda ou tranquila e leve (PFS1).

Desenvolver a organização e, enquanto trabalha-se com os estudantes, o professor acaba trabalhando a si mesmo para conseguir atingir o objetivo com os estudantes. O processo de se conhecer, se compreender (PFS2).

Analisar como reconstruir, o que quero alcançar, onde quero chegar. Ele olhar para si e identificar seus sentimentos e o que gostaria de ser (PFS1).

Que o estudante seja protagonista (PFS2).

A gente quer que o estudante consiga falar por si, se comunicar e desenvolver as competências do estudante do século XXI. Eles têm medo de se comunicar (PFS2).

Quanto aos professores, creio que seja a mesma coisa. Que entendam o que é ser um professor pesquisador. Que saiba buscar materiais de acordo com o que percebem que precisam desenvolver com os estudantes [...]. Hoje eles conseguem ter uma opinião própria em vez de ficar dependendo da opinião dos tios, dos pais (PFS2).

De acordo com as falas das PFS1 e PFS2, pode-se observar que os objetivos a serem alcançados com os estudantes referem-se ao desenvolvimento da subjetividade humana, isto é, o sujeito precisa se conhecer, se compreender como protagonista de sua vida, e que isso está vinculado ao pilar “aprender a ser”, como discutido nos capítulos anteriores, nos quais foi observado que as parcerias com instituições privadas (PRADO, 2021) controlam o currículo escolar como estratégia de capacitação de mão de obra de acordo com as prioridades do mercado capitalista.

No que tange aos objetivos a serem conquistados com os estudantes, perguntou-se à PPV se ela considera que o componente curricular PV proporciona formação científica, política, inserção profissional, desenvolvimento das capacidades estética, moral e afetiva em uma perspectiva de formação integral do educando, ao que a servidora respondeu que:

Para mim, sim, é a principal forma a questão da identidade, não apenas da sexual, mas no geral.

Eu acho que isso ocorre sim, porque se eu me entendo, me compreendo, se me conheço, se sei do que gosto, sei o que aceito, até onde posso ir, aonde não devo ir. A identidade para mim é crucial porque vai me ajudar a avançar e me ajuda a sair dos limites e entender meus limites.

Para mim, é fundamental a questão da identidade, e o PV trabalha isso. E se não me entendo e não me conheço posso ter dúvida sobre o que eu quero fazer; eu posso querer ser médico porque meu pai é, meu tio é [...] (PPV).

Pode-se notar na fala da PPV um paralelo entre o que deve ser trabalhado em PV com as competências do componente curricular, sociologia e/ou filosofia que a matriz curricular anterior dispunha, contando, inclusive, com horas/aula, cumprindo, assim, o papel do professor trabalhar a cientificidade das questões com os estudantes. Corroborando essa perspectiva, a PPV comentou que “Essas temáticas todas fazem parte de sociologia. Então eu não sofri a dificuldade que outros professores sofrem”, ao relatar as dificuldades acerca do trabalho prático de PV.

Nessa perspectiva, cabe aos outros professores citados tornar-se profissionais dotados de habilidades múltiplas para adequar-se às novas funções pedagógicas, sobressaindo à sua formação acadêmica, de que modo que:

[...] o *novo* professor necessitava ser capaz de lidar com as mais variadas tarefas atribuídas na escola, embora sua formação não o tivesse preparado para tal função, sendo necessário ter um certo espírito de missão para lidar com os desafios da carreira, entre eles, o de assumir o perfil de um profissional multifacetado (PIOVEZAN, 2017, p. 123).

Em outras palavras, a intencionalidade das aulas não se faz clara, pois uma vez que a professora tem a expertise de trabalhar com as competências socioemocionais no PV por ser professora de sociologia acaba cumprindo o ensino científico dessa matriz, entretanto, suscita-se a dúvida de como esse trabalho é desenvolvido em outras escolas por professores sem tal perícia no assunto.

#### 4.7 Processo avaliativo dos estudantes no PV

Como pontuado no subitem anterior, o PV trabalha a subjetividade dos estudantes, contando com a bagagem interna que cada um traz e, nessa ótica, torna-se fundamental compreender como se efetiva o processo avaliativo. Partindo do pressuposto de que uma parte dos professores atribui nota de caderno como nota parcial bimestral, a PPV relatou que “Eu não avalio cadernos porque chega no fim do bimestre, um cópia do outro e pronto. Então, não dou nota de caderno porque eu sei qual o aluno que copia, que faz” (PPV), optando por avaliar a postura e/ou comportamento, como relatado por ela, quando diz que “Eu dou nota de postura

que, para mim, é ver lixo no chão e recolher, mesmo que outro tenha jogado; é que nem sempre eu vejo porque não estou lá o tempo todo” (PPV).

Observa-se que a avaliação, de acordo com a fala acima, demonstra considerar a subjetividade dos educandos e tal quesito não pode ser observado a todo momento pelo professor de PV, sendo ele quem atribui o conceito final de bimestre. Desse modo, compreende-se a importância da avaliação da subjetividade, entretanto, a centralidade do desenvolvimento e a avaliação das competências socioemocionais do professor de PV se torna ineficiente no sentido de que para que a avaliação contemple a subjetividade geral do estudante, deveria ser efetivada, inicialmente, a autoavaliação discente e, de forma secundária, a avaliação coletiva por parte dos colegas de turma, demais professores, podendo ser estendida a todos que compartilham do mesmo espaço escolar, englobando, pois, sua integralidade.

Ainda sobre a fala da professora que demonstra compreender a importância da avaliação subjetiva, assim como solicitado pelas competências que o novo currículo abarcou, deixando de lado, neste caso, a intencionalidade de trabalhar conteúdos que, de acordo com ela, “Não adianta nada um aluno conteudista porque ele vai para a sociedade, para fora do muro da escola; ele é um aluno que tem que questionar, mas precisa saber a hora, para não ser inconveniente” (PPV).

Logo, as avaliações ocorriam por intermédio de

Um simulado aplicado por todos os professores e podemos escolher outros métodos, de preferência três. Eu uso a sala de aula invertida que eu já usava e não sabia que chamava aula invertida; fiquei feliz quando eu soube que uso metodologias ativas. Uma das notas que eu dou os temas e a gente sorteia [...] sempre tinha um debate.

A outra era simulado e a participação nas atividades.

Às vezes era um ponto na última atividade, às vezes era de 0 a 10 porque tinham ido mal em outra, aí, eles tinham que me buscar para falar que não foram bem [...]

Era sempre de 3 a 4 notas (PPV).

As avaliações utilizadas fazem referência às metodologias ativas, como discutido nos capítulos anteriores, em que os professores precisam atentar-se à maneira como os estudantes aprendem para que se promova a aprendizagem significativa, enquanto a avaliação é flexibilizada até que consigam a produtividade esperada. No entanto, a aprendizagem significativa ofertada pelo professor fica comprometida, justamente pela “descaracterização do seu trabalho” (PIOVEZAN, 2017, p. 52), pois em vez de comprometer-se, exclusivamente, como o ensino-aprendizagem, vivencia o acúmulo de atividades como profissionais “multitarefeiros” (PIOVEZAN, 2017, p. 52).

#### 4.8 Concepções docentes e as implicações sobre as condições de trabalhos docentes nas instituições: Sobrecarga emocional/psicológica do professor de PV

Quando se está à frente de um componente curricular que propicia o diálogo entre os estudantes a fim de discutirem acerca de temas de cunho socioemocional, o professor de PV se encontra em uma situação mais suscetível a ouvir questões emocionais dos estudantes que pode gerar desconforto no seu próprio emocional.

Quanto a isso, foi perguntado à PPV se ministrar esse componente curricular acarreta sobrecarga emocional, ela respondeu que “Eu acho que tenho perfil, mas acarretar, acarreta sim. O que seria acarretar? Porque assim, me afeta, mas fico feliz em me afetar. Eu me sinto feliz ao confiarem em mim, me faz bem quando dizem que confiam em mim [...]” (PPV). Desse modo, comprovando que “Os impactos desse tipo de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Como já demonstrado neste trabalho, é de incumbência dos professores de PV, ao trabalhar temas socioemocionais, aplicar uma escuta ativa, no sentido de se colocar à disposição para ouvir as questões socioemocionais dos estudantes e, mediante a isso, sempre que constatar casos de abusos, violência, falta de itens de necessidade básica ou qualquer situação que viole os direitos de crianças e adolescentes, como previsto na LDB, deve comunicar a situação aos gestores da escola para que tomem as devidas providências.

Em outras palavras, a gestão escolar deve preencher uma ficha de encaminhamento para o órgão de apoio responsável. Por exemplo, caso o estudante relate que tem sofrido agressões em casa, o encaminhamento com solicitação de apoio para averiguação ficará a cargo do Conselho Tutelar e da Assistência Social. Esses órgãos deverão apoiar a escola no atendimento ao estudante, ao passo que escola permanece observando-o.

Sendo assim, vale analisar a maneira como o professor de PV cumpre essa função, pois uma vez que o estudante relate algum caso como o descrito, é provável que tenha medo que as pessoas descubram e ele sofra represálias e, como mencionado pela CP (Coordenadora Pedagógica), o objetivo é estabelecer laços. Segunda ela, “no PV o professor estabelece relação de carinho e confiança com os estudantes” (CP). Então, levanta-se a reflexão: se o PV ouve as questões socioemocionais dos estudantes numa relação de confiança entre si, como encaminhar a situação adiante e manter a mesma relação caso a “confiança seja rompida?” Eis que a PPV explica:

Muitas vezes eles falam pra mim: eu não quero que isso vá para frente; e eu converso, converso e eles aceitam; isso me faz bem, é uma vitória. [...]  
Quando eles confiam, mesmo que naquele momento não aceitem, porque a gente conversa para que leve e aceitam. Então, para mim, é muito rico, é muito humano; quando a gente fala de riqueza falamos de muitas coisas, podendo ser financeiro, mas estou falando de algo que para mim, é maior, sabe?! (PPV).

Com isso, observa-se que há uma sobrecarga emocional sofrida pelos professores, sobretudo os de PV, de modo que “[...] o campo da educação tem evidenciado um crescimento quanto ao número de agravos relacionados à saúde dos professores, com prejuízos que afetam tanto a saúde física como a psicológica, comprometendo a capacidade de trabalho” (DIEHL; MARIN, 2016, p. 74).

Constata-se que, de fato, a professora de PV sente uma sobrecarga psicológica, como corrobora a reflexão da PFS2:

Todos os professores, independente da disciplina, ficam sobrecarregados emocionalmente. Porém, em especial os de PV ficam mais ainda, pois precisam estar mais focados nas atividades propostas e isto exige mais atenção na orientação e auxílio para que os alunos consigam entender e realizar as atividades, além de despertar a reflexão sobre o tema abordado (PFS2).

Essa constatação remete à indagação quanto às condições de trabalho dos professores de PV, pois evidenciou-se que houve formação quanto ao modelo para os professores desse componente curricular, que conforme a PPV diz “[...] participei de várias formações, [...] ocorria uma vez ao ano [...] Vi muita coisa repetida, mas vi coisa que não aplicava e levei como ideia, como proposta” (PPV). Porém, não há registros documentais e nem mesmo nas falas das entrevistadas sobre algum acompanhamento e boas condições de trabalho docentes, o que configura a precarização do trabalho que é responsável por criar sua matriz curricular na escola, com apoio da coordenação pedagógica, como discutido no capítulo 2, uma vez que, apesar de contar com o apoio da gestão escolar, os formadores/multiplicadores da SED/ Coordenadoria Regional de Educação (CRE) não recebem apoio emocional. Contam, apenas, com um grupo para “troca” de experiências, conforme pode ser observado na fala da PPV quando relata que “a gente tem um grupo de professores de PV que a gente compartilha para observar as ações exitosas” (PPV).

Referente à existência de algum acompanhamento emocional e/ou psicológico que auxiliasse os professores de PV em como proceder em caso de situações delicadas como abusos, dificuldades financeiras graves, agressões e outros problemas, as PFS1 e PFS2 disseram que:

A gente tem o setor de psicologia que tem as orientações de como proceder nessas situações. Talvez não chegue exatamente como deveria ao professor, mas a escola tem essa orientação, poderia ser mais explanada, mas novamente não seria apenas o professor de PV, todos os professores deveriam ter esse acesso junto à gestão para essas orientações que o setor de psicologia envia (PFS1).

O que se orienta aos coordenadores é que eles olhem o professor de PV de forma diferenciada, que eles possam estar mais próximos e passar orientação pra eles. Na escola da autoria, quem cuida do professor de PV é o coordenador pedagógico. Então, toda vez que a gente tem contato com eles, a gente quer saber como está esse acompanhamento com esse professor e se precisa de sugestões. Porque na verdade não esperamos o professor solicitar, a gente está sempre em contato perguntando se ele precisa de orientação, se está bem, se ele precisa de alguma ajuda, dicas.

Em relação às orientações de atividades que devem ter em situações que ocorrem com os estudantes e que venham a relatar a ele é que ele não tome nenhuma providência que converse com a direção e que deixe eles tomarem conta, ainda mais se for um abuso (PFS2).

De acordo com as falas acima, constata-se que o professor de PV recebe suporte pedagógico para lidar com as situações que possam gerar desconforto, entretanto, as falas demonstram preocupação sobre como os professores conduzem as situações para o bem dos estudantes, pois quando a PFS1 fala do setor de psicologia da SED, refere-se ao setor que estuda estratégias de como auxiliar as escolas nas questões socioemocionais como política educacional e não clínica, uma vez que o atendimento clínico é realizado pelo órgão de saúde.

Contrapondo-se a isso, observa-se que a resposta da PFS2 possui uma visão diferente da PFS1 quando relata entrar em contato com os professores para saber se precisam de ajuda e se estão bem emocionalmente, no entanto, como relatado por esta mesma formadora, os multiplicadores têm autonomia para conduzir o acompanhamento dos professores de PV sob sua jurisdição, ou seja, não se trata de algo orientado pela formação de formadores, mas sim de uma característica particular e singular da PFS 2.

Durante a entrevista, como observado na pergunta realizada acima, ficou evidente que o foco do trabalho é o estudante, assim, perguntou-se diretamente às formadoras se os professores de PV recebem suporte emocional para si mesmos, ao passo que a PFS 1 respondeu: “Eu acho que o foco dos diálogos socioemocionais não é muito isso, mas tem alguns momentos com o processo de escuta que a gente tanto trabalha, acho que é uma forma de aprender a lidar”, ao que corrobora a fala da PFS 2 que considera que conseguem tratar algumas situações:

A gente trata de várias situações, com os estudos de caso que acontecem em sala de aula. Eu não penso que seja fácil trazer pra realidade de sala de aula, mas procura-se fazer os estudos de caso, trocar experiências; os professores falam sobre suas dificuldades. Eu acho que a gente consegue, sim, tratar algumas situações que acontecem em sala de aula (PFS2).

O relato reafirma que os formadores oportunizam momentos de escuta para verificar, de fato, se o professor tem conseguido mediar as situações de desconforto com os estudantes. Nesse caso, considera-se que o professor é uma ferramenta de suporte, porém, a saúde mental dos docentes que ministram o componente que passe por desconforto emocional é de responsabilidade dele, sobretudo por evidenciar que o acompanhamento pode não ser suficiente. Quanto a isso, a PFS1 apontou um pensamento bastante coerente ao dizer que:

Talvez ainda falte alguma coisa mais específica para o professor lidar porque às vezes o aluno chega e conversa e você não pode nem falar sim e nem falar não. Tem que tomar cuidado com a orientação que vai dar porque isso pode afetar mais ainda e, às vezes, não é o caso de encaminhar para outros setores. Então, acho que o professor precisa ter um norte um pouquinho melhor quanto a isso (PFS1).

Levanta-se a hipótese da sobrecarga psicológica da PPV não somente por sua narrativa durante a entrevista, mas também por ter contado algumas situações que vivenciou no decorrer da sua jornada na função, emocionando-se em vários momentos por relembrar casos que a abalaram, cujos assuntos, solicitou não constarem no trabalho. Isso demonstra que a sobrecarga psicológica compõe um dos princípios da precarização do trabalho docente, de modo que

O professor, destacando principalmente o que trabalha no ensino público, vivencia um acúmulo de funções e trabalho como a construção de hábitos de saúde, assessoramento psicológico dos alunos, além de tarefas burocráticas que, associadas à falta de autonomia, infraestrutura e baixos salários, constroem uma situação de vulnerabilidade social, psicológica e biológica deste profissional. As queixas mais comuns entre os professores relacionam-se com [...] problemas psicossomáticos e de saúde mental, agravados pela indisciplina dos alunos e falta de reconhecimento e valorização do trabalho do professor diante da sociedade (TRINDADE; MORCEF; OLIVEIRA, 2018, p. 44).

Em nível de conclusão, pensa-se que, talvez, os direcionamentos deveriam ser realizados diretamente pelo setor de psicologia, justamente por ocorrer uma descaracterização da função do professor, estendendo-se aos PFS que também são professores, ou seja, formaram-se para ensinar o conteúdo científico na escola, configurando a reconversão profissional:

Isto é, a pobreza é um problema do povo e este deve resolvê-lo por conta própria. O papel dos organismos internacionais e do Estado está mais na indução e articulação de políticas do que no seu financiamento e na sua execução. Para o PC, o que está em causa é a reconversão profissional tanto do trabalhador quanto do professor. Tal reconversão lastreia-se no conceito de competências como novo paradigma formativo (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

A reconversão profissional desencadeia um novo paradigma formativo, que pode ser compreendido como um dos artifícios dos efeitos do capital que visa ao aumento lucrativo e à economia com gastos públicos, de modo a atribuir aos trabalhadores a responsabilidade pelos êxitos, sobretudo pelas frustrações, e para se manter firme na função docente agrega mais funções e cobranças ao passo que recebe menos qualidade de trabalho.

Considerando que a professora de PV disse gostar de se sentir emocionalmente tocada, vale analisar se o trabalho com as competências socioemocionais acarretou impacto emocional positivo na vida das quatro entrevistadas da pesquisa, nesse sentido a PFS1, a PFS2 e a CP responderam, respectivamente, que

Contribuiu sim. Eu já consegui traçar um projeto futuro meu que eu não tinha. Consegui compreender o processo e sei onde quero chegar no profissional como também pessoal, de quem eu sou. Sempre fui muito estressada, irritada e hoje eu consigo perceber que desenvolvi um pouco de autocontrole no relacionamento com as outras pessoas. Não adianta estudar por estudar, tem que aplicar (PFS1).

Nossa, nem preciso falar (risos). Muito! Eu era tímida, muito tímida e com o processo me tornei segura, dinâmica, tranquila e aprendi a escutar, que era uma coisa que eu não sabia fazer. Antes eu não tinha essa sabedoria (PFS2).

Eu posso te dizer, com toda sinceridade do coração, que sou uma pessoa e uma profissional totalmente diferente depois que tive a possibilidade de fazer parte da escola da autoria. Mudou muito a minha vida, sou muito grata, de fato, por ter tido essa possibilidade e não consigo visualizar outra maneira de se pensar a educação, hoje, senão dessa maneira humana, sensível e individualizada dentro das necessidades que a gente consegue identificar.

Na vida pessoal também me impactou porque [...] quando a gente é feliz no trabalho, a gente é feliz em todas as outras coisas. A nossa satisfação vem para dentro da nossa casa (CP).

Já no que se refere à PPV, durante a entrevista, foi possível notar que ela aprecia ser professora de PV e que isso contribui para sua vida, o mais amplamente possível, pois em vários momentos ela relata questões pessoais que vivenciou quando criança, adolescente e jovem, emocionando-se e tendo para si que ela pode contribuir com os estudantes para que não sofram tanto quanto ela sofreu, pois não tinha ajuda ou não sabia onde encontrá-la. Ela mencionou que “Uma coisa que eu sempre falo é que quando eu fui mãe, eu melhorei como pessoa, mas quando eu fui professora, eu melhorei como mãe” (PPV) e que seu desempenho profissional traz satisfação pessoal. Quanto a isso, vale observar como a PPV diz que se sente:

Eu me sinto [...] valorizada. Sabe quando você cumpre a função?! Parece que os pais me consideram mais do que eu sou, e não é isso, nem é a intenção. Eu acho que eles me ‘endeusam’ demais. Valorizarem meu trabalho é bacana, mas me preocupa porque eu não sou tudo isso (PPV).

Essa fala remete à reflexão do motivo pelo qual os pais veem a PPV dessa maneira, como explicado por ela:

Às vezes é tão difícil achar alguém que trate seus filhos com respeito, com carinho, com disciplina, porque eles precisam disso, com posicionamento positivo perante a vida ou de repente nem tão positivo em situação que eles estão confiando demais. E, aí, quando tem isso parece que a gente está fazendo uma grande coisa, mas não é isso, sabe!?! (PPV).

Essa fala pode impactar o leitor porque o esperado é que as pessoas se tratem de forma respeitosa. Mas, como se trata de uma escola periférica, o tratamento dispensado aos estudantes, no seu contexto social, pode ser diferente ao ponto de os pais serem gratos por tratarem seus filhos adequadamente. Vale frisar que a PPV explicou que possui vínculo afetivo com a unidade escolar em questão, “eu trabalho na escola que estudei a vida inteira e dou aula para os filhos dos meus amigos, netos; sou apaixonada por trabalhar lá” (PPV).

Por fim, ao questionar se PPV considera que o trabalho com esse componente curricular descaracteriza seu trabalho como docente e/ou afeta a sua identidade enquanto professora que detém autoridade em relação ao conhecimento que ministra, ela respondeu:

Aumenta minha autoridade. Tem muita coisa que sinto dúvida de responder, mas isso não, eu tenho certeza de que aumenta minha autoridade.  
[...] não descaracteriza, só aumenta; não é uma santidade, mas não descaracteriza.  
É uma relação maravilhosa (PPV).

O trabalho que a PPV realiza na escola, como pode ser observado nos relatos acima, demonstra que sua relação com a escola é intensa por trazer em seu bojo muitos sentimentos, emoções e superações pessoais, pois durante a entrevista a professora mencionou situações que vivenciou que se assemelham com as que ouve de seus estudantes e, de acordo com sua fala, fica feliz em ajudar pessoas na mesma situação, sem que alguém a tenha auxiliado. Nesse sentido, ela relatou sentir satisfação em ajudar e isso vai além da função de um professor que ensina os conteúdos, o que comprova a ideia da reconfiguração de trabalho baseada na valorização da subjetividade docente, como apontado por Ramos (2006) e Silva (2018).

#### 4.9 Aumento do trabalho

Constatada a necessidade formativa como meio de capacitar os profissionais envolvidos no PV, torna-se imprescindível analisar as consequências da implantação do componente curricular quanto ao aumento do trabalho docente.

No que se refere a isso, a CP ponderou que:

A quantidade de trabalho está relacionada à necessidade da formação porque quando ele tem acesso a uma formação de qualidade ele consegue visualizar que não é um trabalho, é mais intencional. Então, quando ele consegue absorver, internalizar, tomar para si como transformador, um modificador não é um trabalho. É um trabalho porque é um professor, é lotado, pago para isso, mas a coisa flui, é natural. Então, quando o professor realmente tem o sentimento de pertencimento da questão do PV, que entende que é o diferencial, na verdade quando ele está na escola e consegue ter essa visão, ele é o profissional mais amado. Essa incorporação do PV mesmo não é um trabalho, acaba sendo mais prazeroso que as disciplinas da base comum (CP).

Desse modo, observam-se traços de descaracterização do papel do professor, cuja função é passar aos estudantes os conteúdos científicos. Quando se fala que há uma fluidez natural, desprofissionaliza a docência, porque essa formação precisa passar por formação, por anos na universidade, enquanto a fluidez mencionada é subjetiva ao professor. Ao que a PPP disse:

Antes eu pensava só no metodológico, a organização do meu tempo. Eu achava que era só isso, depois que percebi que houve [...]. Mas, assim, meu esposo vivia falando para mim: escuta, só você que trabalha desse tanto, porque você, chega final de semana e fica envolvida nesse negócio aí? É que é um aumento de trabalho tão satisfatório se a gente gosta, se tem o perfil; houve [aumento de trabalho], é cansativo, mas eu acho que mais cansativo ou, de repente, não seria cansativo se a pessoa tem perfil. Se não tem perfil, mas é aberta ao novo, vai ser cansativo porque vai buscar como fazer. Mas se é aberto ao novo, mas não quer, não gosta, foi só que sobrou ela não vai, não vai fluir. Eu acho que o aumento da quantidade de trabalho tem muito a ver com o perfil e abertura ao novo (PPP).

O relato da professora deixa em evidência a intensificação do seu trabalho docente a ponto de levar trabalho para casa, ou seja, ocupando seu tempo de descanso como detalhado por Del Pino, Vieira e Hypolito (2009, p. 123-124):

[...] o processo de intensificação é um processo que: i) conduz à redução do tempo de descanso na jornada de trabalho; ii) implica falta de tempo para a atualização e requalificação em habilidades necessárias; iii) implica uma sensação crônica de sobrecarga de trabalho (mais e mais para ser feito em tempo cada vez menor para fazer

o que deve ser feito), o que reduz áreas de decisão pessoal, envolvimento e controle sobre planejamento, aumenta a dependência de materiais e especialistas externos ao trabalho, provocando maior separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento); iv) reduz a qualidade do tempo (para se ‘ganhar’ tempo somente o ‘essencial’ é realizado), o que aumenta o isolamento, reduz a interação e limita a reflexão conjuntiva; v) as habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas e as habilidades de gerência são incrementadas; vi) impõe e incrementa o trabalho de especialistas para dar cobertura a ‘deficiências’ pessoais; vii) introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para mudanças curriculares, a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento); viii) as formas de intensificação são muitas vezes interpretadas como profissionalização e, assim, passam a ser voluntariamente apoiadas pelo magistério.

Sobre a fala da PPV, remete-se à ideia da valorização do caráter subjetivo do sujeito ao ficar claro, na visão da professora, que as dinâmicas das aulas de PV fluem melhor quando o professor tem perfil para ministrar as aulas. Ou seja, não há uma formação científica que o professor curse e passe a ter o perfil, o que descaracteriza sua função que é ensinar o conteúdo científico na escola.

Vale observar que a característica da subjetividade em evidência desconfigura as funções da professora, como pode ser observado na sua fala ao ser questionada sobre seus métodos avaliativos do componente curricular PV:

[...] eu fazia pouquíssimas provas com questões abertas porque era muito difícil trabalhar em mais de uma escola. Era muita coisa, eu não entendia as letras, ia corrigir prova com cinco questões abertas e não entendia, aí, abortei a missão; sou muito favorável, mas parei de dar (PPV).

Comprova-se, então, que devido ao aumento de sua demanda profissional, leva afazeres para casa, passa pouco tempo com seus familiares ao ponto de ser questionada sobre essa incumbência, deixando-a com escassez de tempo para a própria vida, como apontado por Diehl e Marin (2016, p. 65):

Aponta-se que repercussões negativas na saúde do professor podem ser causadas pelo intenso envolvimento emocional com os problemas dos alunos, a desvalorização social do trabalho, a falta de motivação para o trabalho, a exigência de qualificação do desempenho, as relações interpessoais insatisfatórias, as classes numerosas, a inexistência de 147 tempo para descanso e lazer e a extensiva jornada de trabalho.

Assim sendo, por mais contraditório que possa parecer, sem tempo para cumprir seu papel de professora da forma como deve ser, deveria ter essas condições asseguradas pelo sistema educacional. O PPV precisa ser tratado com muito zelo, pois está inserido em um

componente curricular que, a médio e longo prazos, pode trazer-lhes grandes impactos emocionais quando não cuidado adequadamente, de modo que

As doenças que acometeram o professor, mesmo aquelas de cunho orgânico, também estão entrelaçadas com os sentidos que foram dando ao trabalho. Desta forma, compreender o adoecimento do professor demanda, além de conhecer como está estruturada a sua personalidade, analisar o contexto em que este adoecimento ocorre (FACCI; URT; BARROS, 2018, p. 288).

Vale destacar que, neste trabalho, fala-se exclusivamente da realidade da professora citada por ser o objeto da pesquisa, entretanto, a precarização do trabalho marcada pela falta de tempo para as próprias atividades, bem como de tempo livre para estudos e preparação, faz-se realidade dos docentes em geral.

#### 4.10 Dificuldades enfrentadas pelas envolvidas no PV

A implantação do componente curricular PV trouxe, em seu bojo, dificuldades a serem superadas, a fim de que chegassem aos estudantes estratégias pedagógicas eficientes, as quais garantissem seu direito a uma educação de qualidade. De acordo com a PFS1, como formadora, precisou enfrentar alguns desafios quanto a alguns professores de PV, como:

A questão do não se importar, de estar fazendo por fazer ou de não querer participar das formações, sem se importar. Às vezes, a gente não consegue convencer o professor a compreender o processo e a importância do PV. Precisam entender que todo o processo não auxilia apenas os estudantes, mas os professores também (PFS1).

Enquanto a PFS2 relatou que:

Teve professores que desistiram de ministrar esse componente por não se sentirem seguros. Disseram não ter equilíbrio emocional para conduzir. O maior desafio foi envolver o professor no processo, mantendo o foco na formação, pois muitos querem mexer no celular e se distraem bastante. Nas formações, nós procuramos oferecer aos professores a “mão na massa” para eles se sentirem alunos mesmo e criarem a autonomia para criar suas atividades também, não somente copiando as existentes (PFS2).

Desse modo, observa-se que alguns professores são resistentes à mudança porque discordam da descaracterização docente (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007), ou seja, não mais podem apenas ensinar o conteúdo para o qual foram formados, mas adaptar-se à nova matriz curricular sem ter capacitação suficiente para sentirem-se seguros, além de ter de passar

pelo processo de desenvolvimento pessoal das competências para que seja considerado “com perfil” para ser professor de PV, como mencionado pela PFS1: “mas se ele não tem essa habilidade em si mesmo, fica complicado” (PFS1), como corroborado por Ramos (2006) quando pontua que a redefinição do papel escolar valida a perspectiva autônoma do sujeito, investindo na sua subjetividade, ao passo que “a oferta de conteúdos aos estudantes sofre influência direta do capital” (RAMOS, 2006, p. 222), justificando esse efeito como estratégia para a superação do fracasso escolar (RIBEIRO, 2003).

Nesse prisma, ambas as formadoras relataram terem ouvido de professores que o PV tomou lugar de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, classificando estas como mais importantes, ao passo que a PFS2, nas ocasiões do discurso, disse: “E cada vez que ouvia, tentei mostrar para esses professores a importância do trabalho desse componente e o quanto ele impactava nas outras também, sentindo o processo” (PFS2).

Já a precarização do trabalho é evidente quando o professor relata não ter equilíbrio emocional para ministrar as aulas, de modo que sua jornada de trabalho proporciona pouco tempo para apropriar-se do que é necessário, enquanto possui pouca qualidade de vida trabalhando em diversas escolas, conforme já discutido neste trabalho com referência às ideias de Antunes (2018) no capítulo 1 e como concluído por Piovezan (2017, p. 200):

[...] os principais elementos da precarização do trabalho são a intensificação e a flexibilização do trabalho, isto é, a exigência para que os trabalhadores ampliem o número de tarefas e as responsabilidades do seu cargo ou função e prolonguem a sua jornada de trabalho.

A CP pontuou que enfrentou dificuldade com relação ao trabalho com PV, quanto à questão da formação docente para ministrar aulas de PV, assunto discutido no subitem “Formação Inicial e continuada dos professores de PV”.

Não que trabalhar o socioemocional dos estudantes não seja importante, mas transferir essa responsabilidade para a escola é delicado, ou melhor dizendo, transferir essa responsabilidade como ponto focal em um componente curricular pode-se acarretar sobrecarga emocional ao professor de PV. Neste caso, cabe aos psicólogos e assistentes sociais desempenharem esse papel nas escolas, o professor cumpriria melhor o papel de ensinar cientificamente, mesmo que, por intermédio de novas políticas educacionais, desenvolva-se habilidades socioemocionais.

Entretanto, implantado o componente curricular, as entrevistas sugeriram alguns pontos a serem observados como oportunidade de oferecer melhorias ao trabalho que desempenham, de modo que a PFS1 sugeriu que seria interessante:

Atentar ao perfil do professor, embora a lotação não permita muito isso. Fazer a gestão participar do processo (coordenação e direção) para alcançar o mesmo objetivo da formação integral, isto é, coletivo. Precisa ser um trabalho que vá sendo formado e estruturado (PFS1).

Além do mais, sugeriu-se que a escola explanasse um pouco mais para os professores acerca das orientações que o setor de psicologia encaminha, pois não acredita ser suficiente, tendo em vista a necessidade de apoiá-los evitando a sobrecarga emocional desses profissionais. O que demonstra que o professor precisa se apropriar de um leque de orientações e informações que extrapolam a sala de aula, como explicado por Oliveira (2004, p. 1132):

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Como estratégia para aprimorar o trabalho dos professores de PV, de acordo com a PSF2:

A SED deveria criar um encontro para ouvir os professores, verificar as necessidades formativas e trabalhar em cima disso. Nessa formação, os professores de projeto de vida deviam participar da construção do próprio currículo. Outra coisa, seria garantir a não trocar esses professores, pelo menos por um tempo, porque todo ano precisamos começar do zero (PFS2).

A consideração realizada pela formadora torna-se interessante por conter ações que contribuiriam para uma melhor condição de trabalho aos educadores, pois receber ações para serem desenvolvidas nas escolas sem que estas sejam coerentes à comunidade escolar torna-se um desserviço com a entidade em questão, justamente pelo fato de o estado de MS ser constituído por uma vasta diversidade. Em outras palavras, nem todas as escolas têm as mesmas necessidades formativas e, sendo assim, nem sempre recebem da Secretaria o respaldo pedagógico que a localidade necessita, tendo que buscar maneiras de supri-las. Segundo a CP:

Eu acho que a formação devia ser maior e com antecedência, porque [...] acho que o professor precisa ter a oportunidade de se identificar com aquilo, a transformação [...] O professor precisa estar integralmente dentro da proposta, então, receber formação com antecedência antes de estar na sala de aula.

A formação não pode ser uma única oportunidade, ela tem que ser em serviço e continuada porque a gente muda as perspectivas, as visões, os direcionamentos, eles são alterados dentro de cada realidade de cada escola. [...] poderia ser mais e em menos tempo, poderia ser doses de formação que eles não se sintam sobrecarregados (CP).

A contribuição da CP é extremamente importante porque ela prevê que o professor seja capacitado para assumir um componente curricular que não estudou na sua formação acadêmica, pois, como relatado no capítulo 2, constatou-se que as escolas-piloto selecionaram os professores por intermédio de processo seletivo específico para compor a grade docente da Escola de Autoria, tendo recebido formação continuada antes do início dos trabalhos, enquanto as escolas que aderiram à proposta nos anos subsequentes adentraram à sala de aula para lecionar PV sem saber do que se tratava, uma vez que as aulas já haviam se iniciado enquanto o processo de lotação docente ainda estava em processo.

A questão da formação continuada mencionada pela PFS2 também reflete a precarização do trabalho (PIOVEZAN, 2017), pois boa parte das formações de professores ocorrem pela Plataforma *Moodle* que a Secretaria utiliza, ou seja, o horário para o professor estudar é consequência da sua própria organização e sabe-se que o docente recebe muita atribuição concomitante, como planejamento, estudos sobre sua área de atuação, elaboração de materiais, acompanhamento de rendimento de estudantes, busca ativa, recuperação paralela, estudo sobre metodologias que atraiam a atenção do alunado, correção de atividades, entre tantas outras.

Isso quer dizer que sem condição coerente de trabalho, o professor cumpre a formação porque lhe é imposta, mas nem sempre consegue se dedicar a estudar os temas de modo a contribuir com sua prática docente, principalmente quando as atividades das formações são *on-line* e/ou em grupo, sem que haja um momento específico para as reuniões de estudos e produção de atividades. Assim, a fim de cumprir a tarefa, um professor realiza a atividade em nome de todos os componentes do grupo sem garantir o aprendizado coletivo.

Por fim, conclui-se que, mediante a discussão do capítulo, a formação inicial dos docentes não garante o perfil para lecionar o componente curricular PV porque a característica necessária para que seja bem executada é subjetiva. Constatou-se, também, que houve intensificação do trabalho, sobretudo, quanto ao intenso controle dos institutos na escola, neste

caso, tendo pouca autonomia implícita devido à alta demanda burocrática, como retratado por Duarte (2021).

Além do mais, comprovou-se que a precarização do trabalho docente que, no caso de PV não conta com matriz curricular definida, deixa a escola responsável por criá-la, no entanto, os profissionais não contam com carga horária livre disponível para estudos, formação e organização docente suficientes, à proporção que “o engajamento individual e a produtividade passaram a ser monitorados diariamente e, em diversas profissões, o trabalho invadiu o tempo dedicado à vida particular dos trabalhadores, inclusive, dos profissionais da categoria docente” (PIOVEZAN, 2017, p. 200-201).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação partiu do problema inicialmente levantado a respeito das implicações quanto à adoção das competências socioemocionais para a organização do trabalho docente no Ensino Médio em uma Escola da Autoria e, caso houvesse, quais seriam elas. A fim de analisar o problema, alguns objetivos foram estabelecidos para nortear o desenvolvimento do trabalho e, assim sendo, o objetivo geral analisou a repercussão da proposta e da aplicabilidade das competências socioemocionais para o trabalho docente e como se deu sua organização.

Consoante a isso, os objetivos específicos identificaram se houve formação continuada ofertada para os docentes quanto ao trabalho no componente curricular Projeto de Vida. Constatou-se que a formação continuada não foi garantida a todos os professores, nem mesmo da mesma maneira.

Nesse âmbito, por intermédio de entrevistas realizadas com uma professora de PV, uma coordenadora pedagógica e duas professoras formadoras da SED, verificou-se que houve alterações no trabalho dos professores de PV e analisou-se as concepções dos servidores, assim como as implicações sobre suas condições de trabalho.

Assim sendo, a “redefinição do papel de integração social da escola reverte-se para uma perspectiva autônoma, ou seja, para o desenvolvimento da personalidade ou para o investimento em sua subjetividade, em benefício das estratégias de sobrevivência” (RAMOS, 2006, p. 256). Desse modo, ao explorar a efetivação desse modo de competência, comprovou-se sua aplicação no modelo da Escola da Autoria, a qual foi inspirada num modelo de escola integral de Pernambuco, sob suporte do ICE.

Sendo assim, evidenciou-se que a SED firmou um Acordo de Cooperação com esse instituto para auxiliar na implementação da Escola da Autoria no MS, responsável pelos encaminhamentos formativos e pedagógicos (SED/MS, 2017). Logo, em 2018, abriu-se o Edital em 10/2018 (SED/MS, 2018b), a fim de selecionar professores com perfil para trabalhar a nova proposta; de modo a remunerar com 15% de gratificação pela Dedicção Plena e Integral aos selecionados.

Constatou-se que a formação e o acompanhamento das Escolas da Autoria iniciaram-se com o ICE que auxiliou na escrita do novo currículo e findada sua parceria com o MS deu vez aos institutos parceiros, como o IAS, cuja ingerência é “marcada pelas categorias de responsabilização, culpabilização e meritocracia” (PRADO, 2021, p. 130).

Observou-se que a escola integral foi acompanhada por meio da assessoria de Pedro Demo e que, durante um tempo, foi concomitante com o ICE e, por fim, permaneceu somente o instituto, pois, como demonstrado no trabalho, estes representam os interesses do empresariado no mesmo passo das estratégias da rotação do capital mundial.

Analisou-se a base teórico-metodológica para a implantação da Escola da Autoria e, com isso, constatou-se que, assim como regulamentado pela BNCC, a matriz curricular do Ensino Médio sofreu consideráveis alterações de modo que as disciplinas científicas, agora denominadas componentes curriculares, como Sociologia, Matemática, Língua Portuguesa Língua Estrangeira, entre outras, tiveram suas carga horária reduzida por comporem a Parte Comum do Currículo, para dar espaço à Parte Diversificada, cujo Itinerário Formativo abarca o Projeto de Vida, objeto de pesquisa deste trabalho.

Concluiu-se que o PV objetiva o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões socioemocional, pessoal, cidadã e profissional do estudante. Discorreu-se que o trabalho com o PV ocorreu em duas fases, sendo a primeira pelas escolas-piloto que selecionavam o perfil dos professores por meio de processo seletivo especificado com gratificação de dedicação exclusiva, e a segunda, ao expandir o componente curricular para toda a rede estadual, implantando-o sem que todos os docentes tivessem ciência do que se tratava, sem materiais, sem formação prévia e sem perfil selecionado como descrito no decorrer dos capítulos, de modo que o início das aulas ocorreu antes que o processo de lotação de professores convocados houvesse terminado.

Constatou-se que o modelo de gestão que o ICE aplicou como meio de monitoramento de resultados acarretou aumento e precarização do trabalho docente, evidenciado pela fala do professor de geografia que trabalhou em uma das escolas-piloto, de que a burocracia imposta ressaltou o modelo empresarial, de modo que “tinha-se esse instrumento de verificação quantitativa e qualitativa, visando acompanhar o processo e corrigir as falhas” (SANTOS, 2017, p. 8).

Comprovou-se essa questão na fala da professora de PV ao apontar que houve boa oferta de materiais acerca do componente curricular, no entanto, a formação sobre como operacionalizar veio a cargo do acompanhamento do IAS. Assim sendo, o modelo adotado abarcou cinco grandes domínios socioemocionais, sendo eles, autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo; ramificando-se em dezessete mais essenciais. A contradição apresentada é que essa é a única divisão que o professor recebeu,

mas, como trabalhar isso, ficou a critério do próprio professor e da coordenação pedagógica, ou seja, cada um fez à sua maneira.

Confirmou-se o problema inicial elencado, sendo que há implicação quanto à adoção das competências socioemocionais para a organização do trabalho docente que passa a assumir o papel de mediador das aprendizagens, pesquisador, autor e protagonista. A descaracterização do professor foi evidenciada ao fazer parte de sua incumbência proporcionar “o compartilhamento de anseios, angústias, frustrações, conflitos e situações adversas como as violações de direitos” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 7), de modo a estar atento para que compreenda e intervenha com cuidado e responsabilidade.

Demonstrou-se que o professor não possui competência técnica para a função e que esta precisa e deve ser realizada, com os estudantes, por profissionais habilitados para desempenhar as intervenções necessárias e comprovou-se a exploração da classe trabalhadora docente, sobretudo dos convocados, pois, em geral, “ocorre a intensificação do trabalho com carga horária excessiva” (DUARTE, 2021, p. 32).

Com isso, constatou-se que, mesmo de forma sutil, aos olhos dos envolvidos no processo, há terceirização parcial da educação, visto que organismos privados influíram na construção do currículo, além de oferecerem materiais, acompanhamentos, formações, recursos financeiros de incentivo à adesão, pois “os empresários que representam esses institutos fizeram a defesa de seus ideais de forma articulada, reconfigurando o sistema educacional do MS” (GARCIA, 2021, p. 85).

Constatou-se que houve descaracterização do professor, visto que ele passou a mediar e avaliar a subjetividade dos estudantes ao mesmo tempo em que devia trabalhar a autogestão, a persistência, o foco, a determinação, a responsabilidade, o engajamento com os outros, a assertividade, o entusiasmo, a amabilidade, a empatia, o respeito, a confiança, a tolerância ao estresse, a autoconfiança, a tolerância à frustração, a abertura ao novo, a curiosidade para aprender, a imaginação criativa e o interesse artístico.

Isto posto, por se tratar de uma definição curricular produzida pelos institutos que defendem os interesses do empresariado, seguindo estratégia para antecipação de formação de mão de obra, houve alinhamento da capacitação às exigências do novo mercado de trabalho, que valoriza todas as competências acima por atribuir maior responsabilidade e autonomia aos funcionários de modo a precisar minimamente de supervisores.

A sobrecarga docente foi evidenciada, visto que “o excesso de atividades burocráticas têm influenciado as condições de trabalho” (DUARTE, 2021, p. 85). Além disso, verificou-se

que além de o professor não possuir habilidades técnicas necessárias para desenvolver as competências socioemocionais já mencionadas, encontra-se em sobrecarga docente (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007), a qual pode ser observada tanto nas questões práticas quanto no emocional desse profissional que, como comprovado neste trabalho, a professora de PV em questão mostrou-se afetada pelas situações de trabalho que vivencia, por se tratar de questões que remetem ao que vivenciou na vida pessoal quando na idade dos seus estudantes.

Evidenciou-se que os professores de PV que iniciaram seus trabalhos neste componente curricular dispunham de pouca autonomia devido ao acompanhamento e ao controle do ICE, posteriormente, aumentou-se a autonomia sob o direcionamento do IAS que se comprometeu a realizar as formações de professores, denominada “Diálogos Socioemocionais”. Embora a proposta previsse que as competências socioemocionais contribuem para a formação integral dos estudantes, os únicos a participarem efetivamente das formações foram os professores de PV e a coordenação pedagógica, mesmo que de forma insuficiente e contraditória.

Logo, os demais professores da escola não participavam das formações, apenas recebiam formação esporádica de acordo com o cumprimento de atividades da formação dos PPV. Obviamente que com extrema superficialidade, não sendo dadas as condições significativas para uma mudança de perspectiva que propiciasse condições protagonistas aos estudantes, exceto as escolas-piloto que dispunham de equipe docente com perfil que os institutos consideravam pertinente.

Observou-se, de acordo com as falas da PPV, que seu trabalho na função está diretamente relacionado, na prática, ao que já trabalhava anteriormente em seu componente curricular de formação, a Sociologia, que segundo ela trabalhava as mesmas questões humanas propostas pelo Projeto de Vida.

Quanto às condições de trabalho docente, comprovou-se que os professores de PV, bem como todos os outros, tiveram melhores condições de trabalho nas escolas-piloto por contarem com gratificação e dedicação exclusiva, enquanto os professores da expansão da proposta para toda a rede não contaram com essa bonificação. Com isso, compreende-se que houve valorização e acompanhamento em que as escolas-piloto eram a vitrine para a ampliação do modelo.

Por fim, frisa-se que o objetivo desta pesquisa não possui a intenção de criticar ou atribuir a culpa a qualquer partido político, pois estes são irrelevantes para a lógica do capital global que determina as políticas públicas mundiais em troca de financiamentos e mais capital de giro, eis a maior justificativa que a sociedade vivencia porque a ela cabe pouco a fazer por

estar envolta no sistema como meio de sobrevivência. Espera-se que aos estudantes, bem como a todo brasileiro, sejam dadas reais condições de desenvolvimento integral a fim de que possam trabalhar para viver dignamente, em vez de “viver para trabalhar”, dispondo de um socioemocional saudável e com tempo para cuidar de suas vidas.

## REFERÊNCIAS

- ALANIZ, E. P. **Concepções e práticas educacionais de qualificação profissional em empresa autogerida**. 2003. 356 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2003.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Editora UFMS, 2001.
- ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina: Praxis, 2007.
- ALVES, G. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal - Precarização do trabalho e redundância salarial. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 188-197, 2009.
- ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BASTOS, P. P. Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista Economia Contemporânea**, Campinas, n. esp., p. 1-63, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei no 8.069, 13 de jul. de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 21 dez. 2019.
- BRASIL. Lei no 9.394, 20 de dez. de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: 20 de dez. de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2020.
- BRASIL (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). Portaria no 1.145, 10 out. de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Arquivos do Ministério da Educação**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>>. Acesso em: fev. 2020.
- BRASIL (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000.

BRUNO, L. Reorganização econômica, reforma do Estado e educação. In HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (org.) **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: Bruno, L. (Org.). **Educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Atlas, 1996.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, 2011.

CABALLERO, C. F. F. **Formação continuada para professores da rede municipal de ensino de Ponta Porã-MS (2015 – 2022):** Uma abordagem sobre os profissionais de atendimento educacional especializado. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

CANTO, C. A. R. L.; MIGUEL, A. C. C.; FEIRE, P. S.; DANDOLINI, G. A.; SOUZA, J. A. Desafios do Ensino Superior no Contexto da Quarta Revolução Industrial: Uma Revisão Sistemática. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 10, n. 01, 2019. Disponível em: <<https://etech.sc.senai.br/revista-cientifica/article/view/1028/24>> Acesso em: 12 set. 2022.

CASTRO, M. H. Tecendo redes para educação integral. In: Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral, 1º, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: CENPEC, 2006.

COSTA, A. M. R. **Integração do ensino médio e técnico:** Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/Campus Castanhal. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação continuada. In: MOROSINI, Marília Costa et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 368.

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

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

DEL PINO, M. A. B.; VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, A. M. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papyrus, 2009. p. 113-134.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo; Atlas, 1985.

DIEHL, L; MARIN, A. H. **Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura.** Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

DUARTE, R. J. N. **Condições de trabalho docente em uma escola estadual de Mato Grosso do Sul.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

EDVIRGES, L. C. **Educação em tempo integral: análise da implantação e implementação do programa escola da autoria na rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

FACCI, M. G. D; URT, S. C.; BARROS, A, T. F. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 281-290, 2018.

FANK, E.; HUTNER, M. L. Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. In: XI Congresso Nacional de Educação - Educare, 11º, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontífica Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8657\\_4629.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8657_4629.pdf)> Acesso em: 17 de mai. 2022.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, 2017. Disponível em: <<http://old.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>>\_Acesso em: 18 fev. 2021

FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, 2002.

FIGUEIREDO, I. M. Z.; GUERRA, D. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-17, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/188931/174528>> Acesso em: 15 set. 2022.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Antonio Carlos Gomes da Costa (1949-2011) - Pedagogo e redator do ECA.** Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/885759-antonio-carlos-gomes-da-costa-1949-2011---pedagogo-e-redator-do-eca.shtml#:~:text=O%20pedagogo%20mineiro%20foi%20um,dos%20ensinos%20fundamental%20e%20m%C3%A9dio>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

FÓZ, A. Q. B. **O impacto de um programa para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no estresse do professor.** 2019. Tese (Doutorado) - Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Trabalho e formação docente, contexto histórica e política na América Latina. In: OLIVEIRA, D. A.; MARTINÉZ, D. (Org.). **Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad.** Lima: Fondo Editorial, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCIA, Y. L. B. D. **A atuação do setor privado na implantação do Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso do Sul: um estudo da Escola da Autoria.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

GIL, A. C. **1946 - Como elaborar projetos de pesquisa.** 4a. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAERTEL, D. **Projetos de vida de jovens universitários: um estudo sobre engajamento social e projeto de vida,** 2018. 180f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETI, C.; ZIBAS, D.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação. Um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994, p. 128-142.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais: material de discussão,** 2013. Disponível em: <[https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS\\_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O\\_IAS\\_v2.pdf](https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf)> Acesso em 28 mar. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Diálogos Socioemocionais.** s/a. Não publicado.

KLEIN, A. M. **Projetos de vida e escola: A percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida.** 2011. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KRAWCZYK, N. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 16 de set. 2020.

LACERDA, C. R. **A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar: Estudo com professores do curso de bacharelado.** 2011. Tese (Doutorado em educação) - Programa de pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LEAL, A. F. **Aprender a empreender: uma pilar na educação de jovens e adultos.** 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE – UFPB. João Pessoa.

LIMA, C. M. P.; ZAMBRONI-DE-SOUZA, P. C.; ARAÚJO, A. J. S. A Gestão do Trabalho e os Desafios da Competência: uma Contribuição de Philippe Zarifian. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1223-1238, 2015.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial. O homem unidimensional.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Lei no 5.006, 30 de maio de 2017. Acrescenta o art. 3º-A à Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, que cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, 31 de maio de 2017, p. 1. Disponível em:  
<[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9420\\_31\\_05\\_2017](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9420_31_05_2017)>.  
Acesso: 14 fev. 2020.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOLL, J. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade.** Petrópolis: Vozes, 2000.

NININ, M. O. G. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 48, p.17-35, 2008.

PERONI, V. M.V. **As Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

PIRES, M. A. **Projeto de Vida e Empreendedorismo Social: Relações com a Transição para a Vida Profissional de Jovens Adultos.** 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021

POCHMANN, M. **Desenvolvimento, trabalho e renda no Brasil: avanços recentes no emprego e na distribuição dos rendimentos.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

PRADO, D. M. L. **Quem é o protagonista da Escola da Autoria? Análise de uma parceria público-privada em MS (2017-2019).** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

QEdU. **Dados da EE Lucia Martins Coelho**, 2021. Disponível em:  
<<https://novo.qedu.org.br/escola/50006010-ee-lucia-martins-coelho>>. Acesso em: 01 de jun. de 2022.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, C. H. L.; JURGENFELD, V. F. Desnacionalização e financeirização: um estudo sobre as privatizações brasileiras (de Collor ao primeiro governo FHC). **Revista Economia e Sociedade** [online]. v. 28, n. 2, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ecos/a/qMmsj7myGwszkK54T7PNDXH/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 03 fev. 2022.

SANTOS, R. F. Avaliação e Planejamento no contexto do Educar pela Pesquisa - e agora Professor?. In: DAHER, A. F. B.; DAMASCENO, E. P.; ANDRADE, E. M. (Org.). **Teia da educação: pesquisa e autoria nas vozes dos professores de Mato Grosso do Sul**. 1. ed. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2018. p. 116-132. Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/Pesquisa-e-autoria-nas-vozes-dos-professores-de-MS-V-02.pdf>> Acesso em: 18 jul. 2020

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil: Terceiro período - As ideias pedagógicas no Brasil entre 1932 e 1969: predomínio da pedagogia nova**. Campinas, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). Resolução no 3.072, 04 ago. de 2016. Dispõe sobre os procedimentos visando ao Credenciamento de Organizações da Sociedade Civil para fins do disposto no artigo 30, inciso VI, da Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014, que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, e o artigo 92 do Decreto Estadual nº 14.494, de 2 de junho de 2016, que regulamenta a aplicação da Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014, nos termos que especifica. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, 05 ago. 2016a, p. 13 - 15. Disponível em: <<https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/42500>>. Acesso: 14 set. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). Resolução no 3.017, 04 fev. de 2016. Dispõe sobre a estrutura e funcionamento do ensino fundamental e do ensino médio para as escolas de educação integral em tempo integral da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, 05 fev. 2016b, p. 06 - 15. Disponível em: <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9100\\_05\\_02\\_2016](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9100_05_02_2016)>. Acesso: 12 fev. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). Acordo de Cooperação nº 95/SED/2017, de 11 jul. de 2017. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, 11 de jul. de 2017, p. 6. Disponível em: <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9447\\_11\\_07\\_2017](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9447_11_07_2017)>. Acesso: 18 de fev. de 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). Resolução no 3.391, 29 dez. de 2017. Dispõe sobre a organização 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. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, 02 jan. 2018a, p. 01 - 02. Disponível em:

<[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9564\\_02\\_01\\_2018](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9564_02_01_2018)>. Acesso: 06 jun. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). Edital no 10/2018. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, 17 dez. 2018b, p. 04 - 06. Disponível em:

<[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9802\\_17\\_12\\_2018](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9802_17_12_2018)>. Acesso: 20 fev. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). Resolução no 3.403, 30 jan. de 2018. Dispõe sobre a Organização 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 de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, 31 jan. 2018c, p. 04 - 06. Disponível em:

<[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9586\\_31\\_01\\_2018](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9586_31_01_2018)>. Acesso: 03 mar. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). Resolução no 3.659, 27 dez. 2019. 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 do Estado de Mato Grosso do Sul**, 30 dez. 2019, p. 21 - 55. Disponível em:

<[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10059\\_30\\_12\\_2019](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10059_30_12_2019)>. Acesso: 18 fev. mar. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). Resolução no 3.808, 15 dez. de 2020. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral para as escolas do Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, 17 dez. 2020a, p. 23 - 28. Disponível em:

<[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10354\\_17\\_12\\_2020](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10354_17_12_2020)>. Acesso: 10 jan. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). **Orientativo pedagógico e de gestão para a educação integral em tempo integral etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. 2020b. Não publicado.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). Resolução no 3.797, 02 dez. de 2020. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas e centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, 04 dez. 2020c, p. 62 - 96. Disponível em:

<[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10340\\_04\\_12\\_2020](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10340_04_12_2020)>. Acesso: 18 fev. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). Resolução no 3.958, 16 dez. de 2021. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio

em Tempo Integral para as escolas do Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, 17 dez. 2021, p. 129 - 137. Disponível em: <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10710\\_17\\_12\\_2021](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10710_17_12_2021)>. Acesso: 18 fev. 2022.

SILVA, M. G. S. **Dificuldades e desafios do programa de ensino médio em tempo integral em MS: percepções dos educadores**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

SÓLIDES. **O que são competências socioemocionais e como desenvolvê-las?** 2022. Disponível em: <[https://blog.solides.com.br/competencias-socioemocionais/?utm\\_term=&utm\\_campaign=pareto.aw.gsn.general{blog}{LDt}&utm\\_source=adwords&utm\\_medium=ppc&hsa\\_acc=5023217460&hsa\\_cam=12550667912&hsa\\_grp=129846598923&hsa\\_ad=591926408615&hsa\\_src=g&hsa\\_tgt=dsa-1466823538259&hsa\\_kw=&hsa\\_mt=&hsa\\_net=adwords&hsa\\_ver=3&gclid=Cj0KCQjwsrWZBhC4ARIsAGGUJupe8IRcM03nMSQNYLqXVptRXrGH\\_J6QKGiZZh9HbZDHEuj7vQSOr18aAtOEEALw\\_wcB%20Acesso%20em:%202023/09/2022](https://blog.solides.com.br/competencias-socioemocionais/?utm_term=&utm_campaign=pareto.aw.gsn.general{blog}{LDt}&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&hsa_acc=5023217460&hsa_cam=12550667912&hsa_grp=129846598923&hsa_ad=591926408615&hsa_src=g&hsa_tgt=dsa-1466823538259&hsa_kw=&hsa_mt=&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gclid=Cj0KCQjwsrWZBhC4ARIsAGGUJupe8IRcM03nMSQNYLqXVptRXrGH_J6QKGiZZh9HbZDHEuj7vQSOr18aAtOEEALw_wcB%20Acesso%20em:%202023/09/2022)>. Acesso em: 12 jul. 2022.

TEIXEIRA, R. A.; PINTO, E. C. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. esp., p. 909-941, 2012.

TRINDADE, M. A.; MORCERF, C. C. P.; OLIVEIRA, M. S. Saúde mental do professor: uma revisão de literatura com relato de experiência. **Revista Interdisciplinar de Extensão**, v. 02, n. 04, 2018.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa e a Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

ZARIFIAN, P. A gestão de e pela competência. In: Seminário Educação Profissional, Trabalho e Competências, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia, 1996.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: SENAC, 2003.

ZIBAS, D. M. L; KRAWCZYK, N. **Acompanhamento e avaliação interativa da implantação das novas políticas de gestão do ensino médio**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005.

## **APÊNDICE A - PROJETO DE INTERVENÇÃO**

### **APLICABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DA AUTORIA EM CAMPO GRANDE/MS**

#### **1. Identificação**

- a) Orientanda: Vanessa da Silva Rubinho
- b) Área: Projeto de Vida/Escola da Autoria
- c) Professora Orientadora: Professora Doutora Erika Porceli Alaniz
- d) Universidade vinculada: UEMS
- e) Público objeto da intervenção: professores da rede estadual de ensino
- f) Proposta de curso: Formação Continuada
- g) Carga horária: 40h

#### **2. Título**

Formação Continuada para professores da rede estadual de ensino: discussões e reflexões acerca do trabalho docente pautado no desenvolvimento das competências socioemocionais.

#### **3. Introdução**

Este projeto de intervenção surgiu em decorrência dos resultados dos dados obtidos por meio da pesquisa desenvolvida para consecução do Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Durante o desenvolvimento da pesquisa, foram coletados dados em uma Escola da Autoria de Campo Grande/MS, os quais apontaram para distorção e descaracterização da função de professora de PV pela comunidade escolar e uma sobrecarga emocional da docente em questão.

#### **4. Justificativa**

Ao analisar os dados coletados durante a pesquisa, confirmou-se a hipótese de que os documentos que normatizam o trabalho das competências socioemocionais centralizadas no componente curricular Projeto de Vida, quando considerado o recorte histórico de sua implementação de 2017 a 2021, apresentou inconsistências quanto à sua efetivação no sentido

de as formações continuadas ofertadas aos professores de Projeto de Vida não serem suficientes para a efetivação deste componente curricular, como prevê a normatização.

Contudo, constatou-se que a figura da professora de PV em questão encontra-se distorcida, sendo associada ao papel de psicóloga pelas famílias dos estudantes que a agradece por isso, contrapondo-se, assim, aos documentos normativos que preveem que o docente que conduz o PV é um mediador que proporciona momentos de escuta e reflexão acerca do projeto de vida dos estudantes e deve interligá-los aos demais componentes curriculares como subsídio pedagógico e encaminhar à gestão escolar que acionará os órgãos competentes para os casos que necessitam de apoio, intervenção e/ou acompanhamento.

Além do mais, evidenciou-se na fala de todos os entrevistados que o professor de PV se encontra suscetível a maior sobrecarga emocional por ser o profissional que conduz diretamente o componente curricular central da Escola da Autoria, e essa questão precisa ser levada em consideração de modo a amenizar esse impacto sofrido, além de observar sobrecarga de trabalho envolvendo burocracias estressantes aos professores, como evidenciado nas entrevistas, pois, de acordo com Duarte (2021, p. 85):

Podemos observar que as atividades tipicamente pedagógicas relacionadas à formação dos discentes, ao processo ensino e à aprendizagem e à formação continuada dos docentes, como: o preparo, ministração de aulas, correções, atendimento ao discente e comunidade, estudo, pesquisa, projetos diversificados e/ou temáticos, trabalho coletivo e formação continuada não têm sido o foco de atenção dos professores ao serem demandados por inúmeros afazeres relacionados ao preenchimento de “papelada” que ocupa quase a totalidade do tempo de trabalho.

Com isso, concluiu-se que trabalhar as competências socioemocionais é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, entretanto, essa abordagem e competência deve ser aplicada por todos os professores e profissionais da comunidade escolar de modo a não deixar apenas o professor de Projeto de Vida em evidência, como se apenas ele trabalhasse nesse viés, ofertando formação continuada para todos:

[...] entende-se que a formação continuada pode ser considerada como uma forma de aprimoramento da prática pedagógica, que contribui para melhoria das relações de trabalho possibilitando a busca e a troca de novos saberes diferenciados. A formação continuada contribui no processo de inovação, melhoria e atuação das práxis do docente. De forma que, estes poderão exceder os limites dos seus cursos de formação inicial. Em contrapartida, nada assegura que os cursos de formação continuada suprirão todos os anseios dos docentes, pois trata-se de um processo que precisa ser contínuo. (CABALLERO, 2022, p. 33)

Assim, torna-se possível ofertar aos estudantes o desenvolvimento das competências socioemocionais de cunho pedagógico por todos os professores e servidores da escola a fim de que a avaliação dos estudantes tenha condições de ser processual e contínua.

## **5. Objetivos:**

### **5.1 Objetivo geral:**

O objetivo geral deste Projeto de Intervenção consiste em encaminhar um relatório com reflexões constatadas pelas entrevistadas acerca do trabalho com as competências socioemocionais resultante dos dados da pesquisa no que se refere às implicações do componente curricular Projeto de Vida.

### **5.2 Objetivos específicos:**

Considerando o objetivo geral deste projeto como fundamentação para o desenvolvimento das ações, destaca-se os seguintes objetivos específicos:

- Consolidar o conceito do componente curricular PV aos familiares dos estudantes;
- Estabelecer colaboração com a SED quanto à produção de materiais para formação de todos os professores de PV da rede estadual;
- Auxiliar na formação continuada dos professores da rede estadual de ensino;
- Ampliar o trabalho com as competências socioemocionais como duplo foco nas escolas.

## **6. Estratégias de ação metodológica:**

Após explanar sobre a importância dos dados da pesquisa **Aplicabilidade das competências socioemocionais no ensino médio na escola da autoria em Campo Grande/MS**, torna-se necessário estabelecer um cronograma de ações a serem efetivadas junto à Secretaria de Estado de Educação.

No primeiro momento, os dados da pesquisa serão encaminhados para a Secretária da SED, a fim de solicitar autorização para a realização deste projeto de intervenção junto aos responsáveis pelas formações elaboradas pela mesma secretaria.

Posteriormente, a equipe de formação da SED será convidada para um encontro com a finalidade de contextualizar e apresentar os dados da pesquisa, sobretudo as fragilidades encontradas na aplicabilidade das competências socioemocionais sob a ótica das entrevistadas. A dinâmica do encontro seguirá de modo a alcançar todos os objetivos da intervenção.

Pretende-se efetivar a etapa de apresentação de dados da pesquisa em 8h no mês de fevereiro de 2023.

Isto posto, pretende-se estabelecer parceria quanto à elaboração e à organização da formação continuada que deverá ser ofertada a todos os profissionais da educação do estado de MS.

Assim, espera-se dinamizar o trabalho além de aliá-lo às competências socioemocionais em todos os momentos na escola, visto que a aprendizagem ocorre dessa forma.

Além disso, sugere-se uma *live* que apresente essa dinâmica de atendimento prevista nos documentos para que todos possam ter acesso e se inteirar do assunto.

Por fim, sugere-se a criação de grupo ou grupos de apoio emocional aos professores de PV, uma vez que a formação dos diálogos socioemocionais é oferecida por técnicos professores da secretaria e, sendo assim, não é possível tratar questão alguma desses professores. Propõe-se encontros mensais (seja *on-line* ou presencial) para uma roda de conversa entre esses profissionais, e que esta seja mediada por psicólogo e/ou assistente social.

A Ma. Vanessa se colocará à disposição da SED para contribuir com a elaboração da ação que por ventura optem por criar e, também, para replicar a formação.

## 7. Cronograma de ações

DATA	TEMÁTICA	LOCAL	PÚBLICO ALVO	CARGA HORÁRIA
08/02/2023	Apresentação do projeto e dos dados da pesquisa	SED	Cfor	04h
08/02/2023	Planejamento trimestral	SED	Cfor	04h
13 a 17/02/2023	Elaboração do plano de trabalho	SED	Cfor	20h
22/02/2023	Cadastro dos professores da rede na Formação Continuada	On-line	Todos os profissionais da educação	-
24/02/2023	Apresentação do plano de ação	SED	Coordenadoria de Psicologia Educacional	04h
27/02/2023	Busca por parceria para grupo de apoio emocional aos professores de PV	Prefeitura Municipal	Chefia dos setores de saúde	10h

<b>01/03/2023</b>	Início da formação continuada	Rede estadual de ensino	Todos os profissionais da educação	40h
<b>08/03/2023</b>	Início do grupo de apoio socioemocional	Escolas e Plataforma Moodle	Todos os professores de PV	40h

## 8. Referências

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

CABALLERO, C. F. F. **Formação continuada para professores da rede municipal de ensino de Ponta Porã-MS (2015 – 2022)**: Uma abordagem sobre os profissionais de atendimento educacional especializado. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

DUARTE, R. J. N. **Condições de trabalho docente em uma escola estadual de Mato Grosso do Sul**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, 2002.

SANTOS, R. F. Avaliação e Planejamento no contexto do Educar pela Pesquisa - e agora Professor?. In: DAHER, A. F. B.; DAMASCENO, E. P.; ANDRADE, E. M. (Org.). **Teia da educação**: pesquisa e autoria nas vozes dos professores de Mato Grosso do Sul. 1. ed. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2018. p. 116-132. Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/Pesquisa-e-autoria-nas-vozes-dos-professores-de-MS-V-02.pdf>> Acesso em: 18 jul. 2020

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.