

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

GRAZIANO APARECIDO DA COSTA FREITAS

**AS DISPUTAS ENTRE AS DIRETRIZES LEGAIS E OS COMPROMISSOS
INSTITUCIONAIS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA ÁREA DO PROJETO DE
VIDA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL: A ANÁLISE DE UMA INSTITUIÇÃO
CONFSSIONAL**

São Leopoldo

2024

GRAZIANO APARECIDO DA COSTA FREITAS

AS DISPUTAS ENTRE AS DIRETRIZES LEGAIS E OS COMPROMISSOS
INSTITUCIONAIS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA ÁREA DO PROJETO DE
VIDA DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL: A ANÁLISE DE UMA INSTITUIÇÃO
CONFESSIONAL

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Gestão
Educativa, pelo Programa de Pós-Graduação
em Gestão Educacional – Mestrado
Profissional da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos - UNISINOS

Orientador(a): Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni

São Leopoldo

2024

C838d

Costa Freitas, Graziano Aparecido da.

As disputas entre as diretrizes legais e os compromissos institucionais na construção curricular da área do Projeto de Vida no Ensino Médio Integral : a análise de uma instituição confessional / por Graziano Aparecido da Costa Freitas. – 2024.

212 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, São Leopoldo, RS, 2024.

“Orientadora: Dra. Ana Cristina Ghisleni”.

1. Currículo. 2. Educação. 3. Mercado. 4. Neoliberalismo. 5. Novo Ensino Médio. 6. Pedagogia inacionana. 7. Projeto de Vida. 8. Política educacional. I. Título.

CDU: 371.214

Catálogo na Publicação (CIP):
Bibliotecário Alessandro Dietrich - CRB 10/2338

GRAZIANO APARECIDO DA COSTA FREITAS

**AS DISPUTAS ENTRE AS DIRETRIZES LEGAIS E OS COMPROMISSOS
INSTITUCIONAIS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA ÁREA DO PROJETO DE
VIDA DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL: A ANÁLISE DE UMA INSTITUIÇÃO
CONFESSIONAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 27/06/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Profa. Dra. Maria Beatriz Pauperio Tilton – Universidade La Salle – Unilasalle

Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.

Paulo Freire

RESUMO

A racionalidade neoliberal tem exercido influência predominante no âmbito educacional, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, promovendo uma cultura empresarial que prioriza os valores do mercado. Essa ideologia estabelece uma padronização abrangente da vida, incorporando valores de referência que passam a moldar não apenas as instituições educacionais, mas também a subjetividade dos envolvidos. Abordando esse contexto no cenário da proposta de reformulação do Ensino Médio no período entre 2022 e 2024, esta pesquisa investiga como uma abordagem educacional fundamentada nos valores da educação jesuíta pode oferecer resistência aos princípios neoliberais de educação em uma proposta curricular que orienta o Projeto de Vida da instituição confessional pesquisada. Para alcançar esse objetivo, foram adotados dois métodos metodológicos distintos, porém complementares: análise bibliográfica e análise documental. A fim de aprofundar essa investigação, foi utilizada uma abordagem qualitativa, empregando entrevistas semiestruturadas e grupos focais para melhor elucidar o problema em questão. Como resultados, pode-se observar os inequívocos efeitos do neoliberalismo sobre as propostas educacionais, ao mesmo tempo em que propõe, por meio da análise realizada, algumas possibilidades de rupturas com relação ao modelo político e econômico, evidenciando a possibilidade de ações alternativas que atendam às diretrizes legais, mas não se submetam a elas.

Palavras-chave: Currículo. Educação. Mercado. Neoliberalismo. Novo Ensino Médio. Pedagogia inaciana. Projeto de Vida.

ABSTRACT

The neo-liberal rationale has been a predominant influence in the Education, from the kindergarten-12 until college and postgraduate programs, providing a business culture that prioritizes the market values. This ideology establishes a standardized view of life, including certain reference values that shift the educational institutions and the subjectivity of the students and staff. Considering this context in the high school educational reform proposed between 2022 and 2024, this study investigates how an educational approach based on the “Jesuíta” values can resist the neoliberal education principles using a proposed curriculum that guide the “Projeto de Vida”, at the confessional institution studied. To achieve this objective, two distinct, yet complementary methodologies were used: a literature review and a documental analysis. To improve the investigation and better understand the problem in hand, a qualitative approach was used, surveying focal groups with semi-structured surveys. Results show an unquestionable effect of the neoliberalism in the education proposals, as well as opportunities for rupture with the political and economical models, highlighting the possible use of alternative actions that comply to the legal directives, but are not submissive to them.

Keywords: Curriculum. Education. Market. Neoliberalism. New High School. Inaciana pedagogy. Projeto de Vida.

Agradecimentos

À Ana Cristina Ghisleni, minha orientadora, a minha gratidão pelo apoio, pelo suporte e pela compreensão, favorecendo, grandemente, meu crescimento acadêmico e intelectual.

À profa. Dra. Maria Beatriz Pauperio Tilton e ao prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, por terem feito parte da minha banca de qualificação e da banca de mestrado. Suas orientações assertivas e muito generosas foram decisivas para a qualidade, para o desenvolvimento e para o crescimento da minha pesquisa.

Aos colaboradores da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aos colegas da 5ª. Turma Especial da Rede Jesuíta de Educação.

Aos professores e professoras das disciplinas cursadas nesse mestrado, gratidão pela imensa generosidade, em cada um dos conhecimentos partilhados.

Ao Colégio São Luís, na figura do Padre Edison de Lima, SJ, nosso Diretor Geral, que me confiou esse mestrado; à nossa diretoria acadêmica, Beatriz Helena Gallian; ao coordenador pedagógico do Ensino Médio Integral, Rafael de Paula Aguiar Araujo; à Vanessa Aparecida Araujo Correa, coordenadora da Área do Projeto de Vida, aos colaboradores e a todos os colegas professores e membros da equipe pedagógica.

Um agradecimento especial aos coordenadores e aos professores que concederam entrevista para essa pesquisa. A generosidade de vocês é impagável e inesquecível!

A equipe diretiva e pedagógica do Colégio Franciscano Pio XII (Fátima Miranda, Viviane Direito, Sueli Freitas e Sandra Braga) pelo apoio incondicional ao tempo em que me dediquei a estudar, pesquisar e produzir esse mestrado.

À profa. Ma. Luciana Canizza Santos Carrieri e a Profa. Ma. Martha Dreyer de Andrade Silva, que revisaram e corrigiram cada traçado e entrevista desta dissertação.

Ao prof. Me. Alexandre Antonello – amigo de longa data – por me orientar na compreensão dos dados estatísticos apresentados nessa pesquisa.

À profa. Dra. Luciana Cordeiro, presente da vida.

Aos meus pais, irmãos e ao Tito, meu filho.

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Quantidade de estudantes do período integral	101
Gráfico 2 – Percentual de estudantes por etapas, totalizando 1.951 estudantes do período integral	102
Gráfico 3 – Equipe do Ensino Médio Integral do Currículo Brasileiro	103

Lista de quadros

Quadro 1 – Descritor “Ensino Médio no Brasil” (Portal CAPES)	86
Quadro 2 – Descritor “Ensino Médio no Brasil” (Portal CAPES)	87
Quadro 3 – Descritor “Ensino Médio no Brasil” (SciELO)	88
Quadro 4 – Descritor “Currículo do Ensino Médio” (Portal CAPES)	89
Quadro 5 – Descritor “Ensino Médio no Brasil” (SciELO)	90
Quadro 6 – Descritor “Reforma do Ensino Médio” (Portal CAPES)	90
Quadro 7 – Descritor “Reforma do Ensino Médio” (Portal CAPES)	93
Quadro 8 – Descritor “Reforma do Ensino Médio” (Portal CAPES)	94
Quadro 9 – Descritor “Reforma do Ensino Médio” (Portal CAPES)	95
Quadro 10 – Palavras-Chave “Currículo do Ensino Médio”	95
Quadro 11 – Palavras-Chave “Reforma do Ensino Médio”	96
Quadro 12 – Direcionamento da Pesquisa	108
Quadro 13 – Formação Acadêmica dos entrevistados da Entrevista Semiestruturada	117
Quadro 14 – Formação Acadêmica dos entrevistados dos participantes do Grupo Focal	117

Lista de siglas

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANEC	Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BRA	Província do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CSL	Colégio São Luís
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FLACS	Federação Latinoamericana de Colégios da Companhia de Jesus
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fnd	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
Ocde	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PEC	Projeto Educativo Comum
PV	Projeto de Vida
RJE	Rede Jesuítica de Educação
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TAI	Termo de Anuência Institucional
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
Unicef	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 OBJETIVOS	4
2.1 GERAL.....	4
2.2 ESPECÍFICOS	4
3 JUSTIFICATIVA	5
4 SOBRE A PESQUISA E O PESQUISADOR.....	19
5 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	30
5.1 NEOLIBERALISMO E OS PROCESSOS DE RECONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	30
5.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996: A “LDB MINIMALISTA”:	44
5.3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO	65
5.4 NOVO ENSINO MÉDIO: PROBLEMAS E DESAFIOS	71
6 ESTADO DA ARTE.....	85
6.1 SÍNTESE DOS ACHADOS	94
7 CAMPO EMPÍRICO	97
8 METODOLOGIA.....	105
8.1 GRUPO FOCAL	105
8.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	107
8.3 A REVISÃO DOCUMENTAL	109
8.4 A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	111
8.5 CUIDADOS ÉTICOS	113
9 RESULTADO E ANÁLISE DE DADOS	116
9.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	116
9.2 BASES CONCEITUAIS DO PROJETO DE VIDA.....	119
9.3 FORMA CURRICULAR	123
9.4 CONTEÚDO CURRICULAR	127
9.4.1 ENSINO RELIGIOSO	127
9.4.2 TEATRO	130
9.4.3 PRÁTICAS CORPO E MENTE	134
9.4.4 EXPERIÊNCIAS DE FRATERNIDADE.....	136

9.4.5 GRUPOS DE VIDA	139
9.4.6 MENTORIA	141
10 DISCUSSÃO DOS DADOS	154
11 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	177
12 CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
13 REFERÊNCIAS	193
14 APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)	202
15 APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSOR	204
16 APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - COORDENADOR	207
17 APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COMO O COORDENADOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL	210
18 APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COMO A COORDENADORA DA ÁREA DO PROJETO DE VIDA	211
19 APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES MENTORES ENSINO MÉDIO INTEGRAL	212

1 INTRODUÇÃO

O objetivo geral da nossa pesquisa é analisar a incorporação da racionalidade neoliberal na educação, uma tendência marcante nas últimas décadas que moldou significativamente as políticas e práticas educacionais em todo o mundo. Procuraremos demonstrar como o neoliberalismo, enquanto paradigma econômico e social, preconiza a valorização do livre mercado, a redução da intervenção do Estado e a promoção da competição como mecanismo regulador. Quando aplicado à educação, esse conjunto de princípios muitas vezes resulta em transformações profundas, suscitando debates acalorados sobre os impactos nas instituições educacionais e na sociedade como um todo.

Uma das características centrais da incorporação da racionalidade neoliberal na educação é a ênfase na privatização e na mercantilização do ensino. A ideia de que a competição entre instituições educacionais pode levar a uma melhoria na qualidade do ensino, ao oferecer escolha aos consumidores (alunos e seus responsáveis), tem sido um dos pilares dessa abordagem. Escolas privadas, muitas vezes, tornam-se um modelo de eficiência e flexibilidade, enquanto o financiamento público para escolas é frequentemente reestruturado para seguir lógicas mais orientadas pelo mercado.

Além disso, também abordaremos os vários aspectos da internacionalização das políticas educacionais, que embora apresentem potenciais benefícios, também levantam preocupações e desafios que merecem reflexão crítica. A introdução de avaliações de desempenho, padronização curricular e a busca por mensuração constante de resultados são elementos-chave dessa racionalidade neoliberal na educação. A ideia subjacente é que a prestação de contas, medida por meio de testes padronizados, incentiva a responsabilidade e eficiência, preparando os alunos para competir em uma economia globalizada. Contudo, críticos argumentam que essa abordagem reduz a educação a meros indicadores quantitativos, negligenciando aspectos qualitativos e a diversidade de contextos de aprendizagem.

A crítica ao neoliberalismo na educação muitas vezes se baseia na preocupação de que essa abordagem pode aprofundar as desigualdades educacionais, uma vez que as escolas e instituições de ensino superior mais bem financiadas tornam-se acessíveis principalmente àqueles com recursos financeiros significativos. Além disso, a lógica do mercado pode marginalizar certos grupos de alunos, pois algumas áreas do conhecimento podem ser subvalorizadas devido à sua falta de apelo comercial.

A nossa pesquisa discorrerá sobre a incorporação da racionalidade neoliberal na educação discutindo como esse fenômeno complexo que desencadeia uma série de

transformações no sistema educacional pode incorrer nos riscos de desigualdade, mercantilização e perda de valores educacionais fundamentais. Procuraremos compreender, como parte dos objetivos específicos, os deslocamentos históricos mais recentes do Ensino Médio no Brasil, identificando os principais desafios da Reforma do EM e a maneira como a etapa vem se posicionando em termos de currículo na construção do Projeto de Vida.

O debate sobre o equilíbrio adequado entre a lógica de mercado e os princípios educacionais tradicionais será uma questão central em nossas discussões e para isso, faremos referência à Reforma do Ensino Médio, que frequentemente reflete esses princípios, mas também suscita debates consideráveis sobre os impactos na qualidade da educação e nas disparidades sociais.

Uma das nossas principais abordagens também se concentrará nas características da influência neoliberal na Reforma do Ensino Médio, como a ênfase na flexibilização curricular e na diversificação de percursos formativos. A ideia central é proporcionar aos estudantes a oportunidade de escolherem disciplinas e áreas de estudo de acordo com seus interesses e aspirações profissionais. Essa abordagem reflete a lógica de mercado, onde a educação é vista como um serviço a ser customizado de acordo com as demandas dos consumidores, neste caso, os estudantes.

Para isso, analisaremos também, ainda como parte dos objetivos específicos da nossa pesquisa, o currículo do Projeto de Vida no Ensino Médio Integral em uma escola confessional, identificando as resistências e as possibilidades estabelecidas frente às orientações da reforma da etapa. De modo geral, a disciplina visa orientar os estudantes na construção de seus planos de futuro, auxiliando-os na definição de metas pessoais e profissionais. Essa abordagem tem recebido tanto elogios quanto críticas, evidenciando a complexidade e as diferentes perspectivas sobre o papel desse projeto na formação dos jovens.

Entretanto, as unidades educacionais da Rede Jesuíta de Educação (RJE), ainda que inseridas cada qual em um cenário e uma realidade distintas, devem estar atentas, conforme indica o *Projeto Educativo Comum* (PEC) (2021), a uma concepção de currículo que parta de “um ‘ethos’ ”, no qual, segundo o documento, realiza-se uma finalidade de “excelência na educação de pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas” (PEC, 2021, p. 35). Por ser esse o núcleo duro do currículo da Companhia, torna-se um desafio mantê-lo em meio a tantas disputas, pois ele é pressionado pelas tensões sociais que aparecem de fora e pelas profissionais, ou seja, pela força do lado de dentro, fruto das “políticas e diretrizes, das condições de trabalho, carreira e salários, avaliações, relações sociais e interesses políticos”

(ARROYO, 2012, p. 9) do corpo docente. A partir dessas considerações, tencionaremos propor orientações acerca das diretrizes do planejamento que abarquem as articulações entre o currículo do EM e os conceitos estruturantes de uma escola jesuíta, principalmente no que diz respeito ao Projeto de Vida.

Acreditamos, na esteira dessa concepção, no que compreende José Gimeno Sacristán, em *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (2013), após ter demonstrado etimológica e pragmaticamente seu sentido ao longo da história:

O conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa intervenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias. (SACRISTÁN, 2013, p. 17. Grifo do autor).

Diante desse desafio, nosso objetivo é explorar e analisar as principais teorias, conceitos e abordagens relevantes para o estudo do neoliberalismo e sua influência na educação brasileira, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, considerando também as versões anteriores de 1968 e 1971. Pretendemos examinar como o Novo Ensino Médio foi impactado por essa influência. Especificamente, nossa pesquisa se concentra em investigar como o currículo da Área do Projeto de Vida de uma instituição de ensino afiliada à Rede Jesuíta de Educação (RJE), elaborado com base nas diretrizes da reforma educacional para essa etapa, pode entrar em conflito com os valores inegociáveis da Companhia de Jesus diante da ideologia neoliberal, que sugere premissas e orientações para a elaboração curricular. Por fim, propomos uma intervenção a RJE relacionada à Área do Projeto de Vida, buscando integrar os objetivos educacionais da Companhia de Jesus com as aspirações individuais dos estudantes.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

Analisar a incorporação da racionalidade neoliberal na educação que tem se mostrado uma tendência marcante nas últimas décadas, moldando significativamente as políticas e práticas educacionais em todo o mundo.

2.2 Específicos

- a) Identificar os principais desafios da Reforma do EM no Brasil e a maneira como a etapa vem se posicionando em termos de currículo na construção do Projeto de Vida.
- b) Analisar as construções curriculares da Área do Projeto de Vida do colégio pesquisado.
- c) Analisar o documento institucional da Área do Projeto de Vida da escola pesquisada.
- d) Analisar o conteúdo programático do Projeto de Vida, a Mentoria e as disciplinas que fazem parte do currículo espiral e transversal de uma escola jesuíta.
- e) Sugerir uma proposta de intervenção a RJE a respeito da Área do Projeto de Vida conectando os objetivos educacionais da Companhia de Jesus com as aspirações pessoais dos estudantes.

3 JUSTIFICATIVA

São tempos de crise. Os desequilíbrios na economia mundial, os problemas ambientais e a pandemia de Covid-19 atingiram em cheio todo o mundo. Como se não bastasse, junto à guerra entre Israel e o Hamas na Faixa de Gaza, que desde 7 de outubro de 2023 acumula milhares de mortos, e à invasão russa contra a Ucrânia, que completou dois anos em fevereiro de 2024, conflitos armados em grande escala estão acontecendo neste momento em Burkina Faso, Somália, Sudão, Iêmen, Mianmar, Nigéria e Síria. Nenhum de nós saiu ileso desse processo. No que concerne ao Brasil, associamos à crise econômica, o extremismo político que fragiliza a democracia, a insegurança alimentar, crises climáticas, o desemprego, o sucateamento da educação pública em todos os níveis, a pobreza crescente e a desigualdade social, que são apenas alguns dos tons que compõem o quadro da possante crise que nos assola.

A noção desse tempo de declínio, tensão e colapso fez-nos buscar o significado do conceito de “crise”, que vem do grego κρίσις – *krisis*. Segundo Nicola Abbagnano (2007), o termo é de origem médica; na medicina hipocrática, indicava a transformação decisiva que ocorre no ponto culminante de uma doença e orientava seu curso, em sentido favorável ou não. Recentemente, esse termo “foi estendido, passando a significar transformações decisivas em qualquer aspecto da vida social” (ABBAGNANO, 2007, p. 222). Analisando o dicionário Houaiss (on-line), descobrimos que seu sentido vai ao encontro de “um momento de decisão” e de uma “mudança súbita”. Além disso, a medicina, a psicanálise, a economia e a sociologia também definem semanticamente a crise conforme seu viés, convergindo, desse modo, para a ideia de “transição”, de “manifestação”, de “desequilíbrio”, de “desajuste”, “tensão” e “disputa”. O cristianismo medieval faz um elogio ao momento de crise quando recomenda a prática da penitência, da dor, do sofrimento e dos sacrifícios como um meio purificador da alma e da expiação dos pecados. Por fim, em português, o verbo “acrisolar”, que é relativo ao *krisis*, do grego, abrilhanta ainda mais o significado, pois sinaliza o fenômeno capaz de tirar as impurezas de um metal precioso purificado no crisol, no fogo.

Alcançar a interpretação de crise e toda sua radiante miríade de significados e sentidos leva-nos a crer que se refere, sempre, a um momento de ruptura a respeito de um estado anterior e que ocorre quando os indivíduos, os grupos aos quais eles pertencem, as instituições, os sistemas políticos e econômicos, por exemplo, encontram-se em estado de perplexidade, dúvidas e imprecisões temporárias, mas sem deixar de perceber, como um

corpo doente que deseja a cura, que as possibilidades mais otimistas também fazem jus a esse momento.

A Companhia de Jesus, em seus quase cinco séculos de história, é referência no assunto, pois é uma ordem religiosa nascida, organizada e desenvolvida no turbilhão de incertezas de seu tempo. Santo Inácio e seus companheiros, que estiveram diante de uma Europa para além dos limites de suas fronteiras, foram fundamentais no combate à reforma protestante – embora a Companhia não tenha surgido para essa finalidade. Presenciaram as grandes navegações e nelas estiveram; testemunharam guerras e a expansão de impérios; estiveram diante de culturas e civilizações distantes e diferentes da sua; assistiram epidemias e pestes; estabeleceram territórios de missão e catequese; fundaram colégios; foram acolhidos, expulsos, mortos e perseguidos por vários setores da sociedade civil e eclesiástica; assistiram a sua própria supressão por meio da breve papal *Dominus ac Redemptor*, em 1773, assinada pelo papa Clemente XIV; e, 41 anos mais tarde, em 1814, com a bula *Sollicitudo omnium ecclesiarum*, foram restaurados pelo papa Pio VII.

Ora, para o bem ou para o mal, os jesuítas assinalaram presença marcante na relação de aceitação e não aceitação, de amor e de ódio, que lhe rendeu um modo de proceder inegavelmente significativo na história. Ademais, o que queremos salientar é a resiliência da Companhia de Jesus frente aos tempos de crise e sua capacidade de se adaptar diante de situações difíceis e adversas, de tal modo que é à coragem de compreender e assumir a mudança dos cenários de crise, instalados nos quase 500 anos de existência, que nos reportamos para a justificativa deste projeto com as necessárias contribuições e contraposições teóricas que igualmente fazem parte do escopo dessa pesquisa.

Por isso, para melhor entendermos a crise nessa abordagem, buscamos Marx, Engels, Bauman e Byung-Chul Han para tomarem parte neste diálogo.

Passado mais de um século e meio, o *Manifesto do Partido Comunista*¹ (1848), publicado na forma de um panfleto, ainda é, segundo propõe Oswaldo Coggiola na contracapa do referido exemplar, a obra política mais difundida e lida em todo mundo. Marx e Engels, autores do documento, afirmam:

Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de idéias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se consolidarem. **Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar**, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com os homens (MARX; ENGELS, 1998, p. 43. Grifo nosso)

¹ Conhecido como *Manifesto Comunista* a partir de 1872.

Embora a citação refira-se, explicitamente, à análise da passagem do feudalismo para o capitalismo, como também consideremos o fato de o documento ter sido proclamado no século XIX, época marcada pelo colapso dos impérios da França, da Espanha e da Alemanha, e pelo do crescimento de outros, como o britânico, o russo e o japonês, além de guerras, revoltas e revoluções na Europa e na América, “aquilo que é sólido” também pode ser interpretado genericamente, como se um tempo, um modelo econômico ou uma instituição social e tradicional no contexto de uma cultura e de uma civilização devessem ser mantidos.

Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, segue na esteira de Marx e Engels a respeito de uma interpretação nada tradicional e conservadora da realidade. *Modernidade Líquida* (2001) e *Tempos Líquidos* (2007) são obras que indicam a expressão “liquefação” e “fluidez” como uma alegoria pertinente que contribui para o entendimento sobre a passagem da modernidade para a pós-modernidade. A pós-modernidade é “líquida”, e os “sólidos” apresentados no Manifesto Comunista não resistem mais a sua “liquefação”, justamente por serem um ponto de inflexão, logo, incapazes de voltar.

Na introdução da obra *Tempos Líquidos* (2007), Bauman indica cinco pressupostos para que saibamos estabelecer uma reflexão sobre as dificuldades e os desafios determinados ao indivíduo no tempo presente. No caso deste projeto, o último dos desafios pode proporcionar a fundamentação das bases aptas a sustentar sua justificativa. Bauman (2007) chama a atenção para a responsabilidade das pessoas em se empenharem a resolver os impasses e as barreiras geradas por circunstâncias instáveis e incertas, depositadas regularmente sobre os corpos dos indivíduos, dos quais se deseja que resistam totalmente às consequências de suas decisões. Em outras palavras, o “derretimento dos sólidos” (BAUMAN, 2001, p. 9) abriu caminho para a insegurança existencial, indubitavelmente alimentada pelo esmorecimento das relações humanas, no mau uso da liberdade, na repetição das rotinas, no desinteresse pela política e na expressão real do medo, uma sensação típica do ambiente urbano.

Bauman ressalta:

Se a idéia de “sociedade aberta” era originalmente compatível com a autodeterminação de uma sociedade livre que cultivava essa abertura, ela agora traz à mente da maioria de nós a experiência aterrorizante de uma população heterônoma, infeliz e vulnerável, confrontada e possivelmente sobrepujada por forças que não controla nem entende totalmente. (BAUMAN, 2007, p. 13)

Todavia, não obstante o medo que é, notoriamente, o problema mais aterrador entre as pessoas, o sociólogo aponta que a insegurança do presente e a incerteza do futuro produzem na humanidade a sensação de impotência individual:

Nós, homens, temos em nosso vocabulário uma pequena palavra, “não”, que permite questionar, negar ou rejeitar “a verdade dos fatos” ou o “estado das coisas” que o mundo em que vivemos apresenta. Em nossa gramática, temos o tempo futuro, que nos permite imaginar e visualizar um estado de coisas diferente do agora existente – uma “verdade” com “fatos” muito diferentes. Equipados dessas armas, somos com certeza subdeterminados, e por isso livres, mas fadados a fazer escolhas, expostos ao perigo constante de escolher errado e condenados à eterna incerteza. Insegurança no presente e incerteza quanto ao futuro são nossos companheiros constantes na jornada de viver. (BAUMAN, 2011, p. 134)

Entretanto, não afeito a visão fatalista da realidade, Bauman, referindo-se a Antonio Gramsci (1891-1937), filósofo italiano, divide com seus leitores uma grata lembrança. Gramsci “afirmou que o único modo de ‘predizer’ o futuro era juntar forças e reunir esforços para fazer com que os acontecimentos futuros se conformem aos nossos desejos e para nos manter longe de cenários indesejáveis” (BAUMAN, 2011, p. 135). Não há, evidentemente, nenhuma garantia de que esses esforços irão nos oferecer os efeitos que desejamos, pois o combate que travamos contra a incerteza nos impõe derrotas constantes. Porém, “esta é a única estratégia que nos dá alguma chance de ganhar batalhas. Não é a solução perfeita, mas é a única possível. É pegar ou largar”. (BAUMAN, 2011, p. 135).

Aos que desejam, de fato, empenhar-se para um futuro melhor, os “sólidos que se desmancham”, ou os “tempos líquidos”, são momentos de oportunidade e de aprendizado, e é no presente que isso se faz. Entretanto, compreendemos ainda a importância de trazermos à baila, um diagnóstico relevante sobre o nosso tempo.

Byung-Chul Han, filósofo sul-coreano², uma das estrelas do pensamento contemporâneo, atua como professor de Filosofia e Estudos Culturais na Universidade de Berlim e é autor de diversos livros como *Agonia do Eros* (2021), *Sociedade da Transparência* (2014) e *Sociedade do Cansaço* (2015), obra que nos ajudará a compreender um dos sintomas que compõe o cenário de crise do sujeito contemporâneo, que é pressionado pela sociedade atual, a se ver como o sujeito do desempenho, ressaltando a overdose de sua positividade e de sua superprodução laboral que, por conseguinte, imprime uma época de doenças neurais e do cansaço, como aludido no próprio título da obra.

² Consolidou sua carreira na Alemanha, cursou Filosofia na Universidade de Friburgo e Literatura Alemã, além de Teologia na Universidade de Munique.

“A violência neuronal”, título do primeiro capítulo, traça um percurso histórico-demonstrativo cujo objetivo é revelar, antes de tudo, que cada “era tem suas enfermidades fundamentais” (HAN, 2015, p. 7), expondo, por sua vez, o fim de uma fase bacteriológica, que chegou ao seu termo graças a descoberta dos antibióticos e o desenvolvimento de técnicas imunológicas. Segundo Han, a violência neuronal, verificado a partir dessa perspectiva, é o grande mal da nossa época:

O começo do século XXI não é definido como bacteriológico nem viral, mas neuronal. Doenças neuronais como a depressão, transtorno do déficit de atenção como síndrome de hiperatividade (TDAH), Transtorno da personalidade limítrofe (TPL), ou a Síndrome de Burnout (SB) determinam a paisagem patológica do começo do século XXI. Não são infecções, mas enfartos, provocados não pela *negatividade* de algo imunologicamente diverso, mas pelo excesso de *positividade*. (HAN, 2015, p. 7-8. Grifo do autor)

Ora, é justamente nas doenças psiquiátricas e nos transtornos neurobiológicos que essa violência se mostra, pois são fruto do excesso de positividade do sujeito transparecidas em atividades do cotidiano que exigem maiores esforços e conseqüentemente, maiores cobranças. Afirma, Hang:

A violência da positividade que resulta da superprodução, superdesempenho ou supercomunicação já não é mais “viral”. A imunologia não assegura mais nenhum acesso a ela. A rejeição frente ao excesso de positividade não apresenta nenhuma *defesa imunológica*, mas um *ab-reação neuronal-digestiva*, uma rejeição. (HAN, 2015, p. 16-17. Grifo do autor)

É possível depreender que o autor dispõe, em contraste com a violência viral, a violência neuronal marcada pela positividade que é indício de uma “sociedade permissiva e pacificada” (HAN, 2015, p. 19), por isso, o termo *positividade* também pode ser utilizado para designar, portanto, uma violência invisível que não circula entre os espaços de positividade e que exige dos indivíduos um superesforço para realizar alguns *slogans* como “em busca de si mesmo”, “superar os próprios limites”, “acreditar em si mesmo”, “você pode mais do que pensa” ou mesmo, “sucesso” e “bem-sucedido” que também são conceitos presentes no mundo corporativo e que provocam um resultado contrário do esperado.

Ora, ao final, a violência neural indica que o sujeito é vítima de si próprio a partir do momento em que o resultado do superesforço dessa busca é, na realidade, a saturação e o esgotamento de alguém psiquicamente arruinado que não permite a convivência com o fracasso, com as derrotas e as decepções que fazem parte da vida, mas que escapam à lógica imunológica que não está apta a descrever as enfermidades citadas.

Afirma, Han:

A violência neural não parte mais de uma negatividade estranha ao sistema. É antes uma violência *sistêmica*, isto é, uma violência imanente ao sistema. Tanto a depressão quanto o TDAH ou a SB apontam para um excesso de positividade. A SB é uma queima do eu por superaquecimento. (HAN, 2015, p. 20-21. Grifo do autor)

E é, então, no capítulo 2, “Além da sociedade disciplinar”, que Han, ao analisar a sociedade³ de Foucault (1987), que “não é mais a sociedade de hoje” (HAN, 2015, p. 23), caracterizada pela negatividade e que se configura entre nós pela proibição e pela coerção a partir do momento em que produz indivíduos loucos, doentes e detentos, nos apresenta, em contrapartida a essa, uma outra, designada como “sociedade do desempenho”, que no lugar das fábricas, hospitais, asilos e quartéis, nos apresentou as academias de *fitness*, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shoppings e laboratórios de genética, cujos habitantes são conhecidos agora como “sujeitos do desempenho e da produção” (HAN, 2015, p. 23), portanto, empresários de si mesmos, sujeitos da superprodução e do desempenho.

Nesse contexto, a análise de Foucault não consegue “descrever as modificações psíquicas e topológicas que se realizaram com a mudança da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho” (HAN, 2015, p. 24), pois é um conceito que contém muita negatividade. Ora, não acontece o mesmo com a sociedade do desempenho que se afasta cada vez mais dessa configuração. Enquanto o verbo modal da sociedade em Foucault é o *não-ter-o-direito*, o da sociedade em Han é o do *poder ilimitado*, portanto, positivo:

O poder ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. O plural coletivo da afirmação *Yes, we can* expressa precisamente o caráter da positividade da sociedade de desempenho. No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação. A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo não. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados. (HAN, 2015, p. 24-25. Grifo do autor)

Pois bem, é importante compreendermos que o indivíduo continua produzindo, mas sob outra lógica, ou seja, a do *empreendedor de si mesmo*, típico do sistema neoliberal, afinal, para elevar a produtividade já não faz mais sentido analisá-lo sob a ótica do paradigma da disciplina que não conseguiu acompanhar as mudanças econômicas, tecnológicas e comportamentais que ocorreram nas últimas décadas, não por força de sua incapacidade – o que é pouco provável – , mas por causa dessas mesmas transformações que aceleraram e pariram uma nova concepção de sociedade e que precisam efetivamente de um estudo e de um diagnóstico que o acompanhe.

³ A sociedade disciplinar é um conceito desenvolvido pelo filósofo francês Michel de Foucault, que descrever os mecanismos de poder e de controle social que operam por meio da disciplina e vigilância constante dos indivíduos.

Para elevar a produtividade, o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho ou pelo esquema positivo do poder, pois a partir de um determinado nível de produtividade, a negatividade da proibição tem um efeito de bloqueio, impedindo um maior crescimento. (HAN, 2015, p. 25)

A contribuição de Han está justamente nessa reflexão. Ele faz uma espécie de *check-up* do nosso momento atual, revelando à sua maneira, um paradigma social, que no lugar da proibição, do mando, da obediência e do adestramento dos corpos, entra em cena uma “positividade do poder bem mais eficiente que a negatividade do dever” (HAN, 2015, p. 25) com o projeto da iniciativa, da motivação, da determinação, da resiliência e do empreendimento. Em outras palavras, “o sujeito do desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência” (HAN, 2015, p. 25). Ele continua disciplinado, pois não há ruptura em relação à análise de Foucault, contudo, ele se comporta de maneira mais produtiva, mais lucrativa, mais promissora, mais rápida e mais eficaz do que o sujeito da lógica da obediência. E o resultado são as patologias, os distúrbios e as perturbações que danificam a mente, os sentimentos, a vida social, a percepção de realidade, as relações sociais e as relações interpessoais e intrapessoais. Han, assegura, que “o que torna doente, na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho” (Han, 2015, p. 27).

Por fim, a sociedade está cansada porque ela fabrica indivíduos que veem a si mesmos como a sua própria batalha a ser vencida:

A depressão é o adoecimento de uma sociedade que sofre sob o excesso de positividade. Reflete aquela humanidade que está em guerra consigo mesma. O sujeito do desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. (HAN, 2015, p. 29)

Para compreendermos melhor o nosso tempo de crise, Han (2015) configura uma espécie de denúncia a sociedade da eficiência e do trabalho produtivo, com destaque para o deterioramento dos distúrbios da psiquê humana. E na ilusão de que são livres, acabam se deparando não apenas com a coação positiva, mas com o insucesso e o fracasso que produz os incalculáveis sofrimentos emocionais e mentais, oriundos da responsabilidade desproposita que é razão do desempenho previsto pela sociedade contemporânea que exige cada vez mais indivíduos bem-sucedidos e como sabemos, empresários de si mesmos.

Assim Han afiança:

O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o

sentimento de liberdade. O explorador é o mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem ser mais distinguidos. (HAN, 2015, p. 30)

Contudo, o que vemos é a marca da expressão patológica do fracasso do sujeito pós-moderno: indivíduos cansados, esgotados, extenuados e depressivos e não realizados e livres como muitos acreditam.

Essa autoreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal. (HAN, 2015, p. 30)

Por essa razão, o sujeito do desempenho está em uma sucessiva e crescente pressão por resultados e constantemente sujeito as altíssimas demandas, cobranças e exigências que ultrapassam os muros do ambiente do trabalho e da escola, por exemplo, e que só poderão ocasionar um esgotamento psíquico, que incita e motiva, no que lhe toca, doenças com grau de dificuldades latentes para serem mitigadas e quiçá superadas. Em virtude de, na sociedade do desempenho os indivíduos estarem sujeitos ao fracasso, aos deslizos e ao insucessos solitários, surge, dessa maneira, uma sociedade do cansaço.

Após termos delineado as contribuições que julgamos serem necessárias para analisar o nosso tempo de crise, faz-se indispensável ainda dialogarmos com Hannah Arendt (1906-1975) e Paulo Freire (1921-1997). O nosso intuito é expressarmos como essa crise também se configura na educação a fim de apontarmos como o processo de educar torna-se, para nós, uma tarefa crítica para que possamos enfrentar com clareza a crise constitutiva da educação na contemporaneidade.

A principal contribuição de Hannah Arendt sobre a educação é uma reflexão que se encontra no ensaio *A crise na educação* (2005), construído no final dos anos cinquenta do século XX e incorporado na coletânea intitulada *Entre o passado e o futuro* (1972). “A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal e qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos” (ARENDR, 2005, p. 234). Desse modo, jamais poderemos, segundo a autora, conceber a educação como algo dado, acabado e pronto, mas que necessita de que seja permanentemente repensada em detrimento das transformações de um mundo que recebe todos os dias novos indivíduos.

Arendt apresenta, com a habitual tenacidade e intrepidez, uma posição muito crítica do tipo de educação tida como "moderna", naquela época e atualmente. Em algumas páginas, a

autora questiona em profundidade alguns dos conceitos pedagógicos mais difundidos desde fins do século XIX, e que se originam do movimento da Escola Nova⁴ e da concepção do trabalho educativo como um aprendizado "para a vida": “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (ARENDR, 2005, p. 234).

A leitura do ensaio em questão é fundamental para compreendermos a crise da educação sob a ótica daqueles que se encontram diretamente sob a tutela das crianças e dos jovens que devem ser acolhidos pelo mundo ao invés de se sentirem devedores dele. Ao mesmo tempo, ressaltamos a inquietação provocada por essa mesma leitura, precisamente por expor os impasses de uma educação alcançada pela crise do mundo.

Ao considerar os princípios da educação temos de levar em conta esse processo de estranhamento do mundo; podemos até admitir que nos defrontamos aqui presumivelmente com um processo automático, sob a única condição de não esquecermos que está ao alcance do poder do pensamento e a ação humana interromper e deter tais processos. (ARENDR, 2005, p. 245)

Longe de dissecar o ensaio, o nosso intuito é, de fato, compreender o cerne da crise sobre a qual nos referimos, afinal, como filósofa, Arendt inicia seu texto indagando e interpelando alguns aspectos da crise na educação nos Estados Unidos da América, onde ela residiu a partir de 1941 e de onde vinha acompanhando a discussão sobre o tema nos meios de comunicação. Não se trata, portanto, de um ensaio do ponto de vista rigorosamente pedagógico, mas que se constitui a partir da responsabilidade que todos nós, que fazemos parte do mesmo mundo, temos em relação à educação das crianças e dos jovens.

Também é nosso ofício enfatizar que este ensaio ainda se refira, de modo mais específico, a crise da educação nos Estados Unidos, podemos, como já fizeram inúmeros pesquisadores do tema, ultrapassar a questão mais geográfica e estendê-lo para qualquer uma das realidades educacionais que pretendemos investigar. Arendt enfatiza essa necessidade afirmando que “a crise geral que aconteceu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas” (ARENDR, 2005, p. 221).

A crise na educação não é, como muitos podem supor, um problema pontual ou transitório, que de uma forma ou de outra, com esse ou aquele governo, possa ser rapidamente solucionado. Arendt nos lembra que essa crise é um impasse que desestabiliza, pois parece

⁴ A Escola Nova foi um movimento de renovação de ensino, especialmente difundido na Europa, Estados Unidos e no Brasil, na primeira metade do século XX. Nos EUA, o grande nome do movimento foi o filósofo John Dewey (1859-1952) e no Brasil, o precursor do movimento foi Rui Barbosa (1849-1923).

não haver saída. A filósofa, no entanto, de modo mais positivo, enxerga a crise como um desafio e uma oportunidade, o que evidencia o caráter atemporal deste ensaio:

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva de experiências da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (ARENDR, 2005, p. 223)

Em *A condição humana* (2010), Arendt compreende o mundo como fruto da realização humana e não uma atribuição da Natureza. Ora, sendo o mundo concebido e fabricado pelos seres humanos e através de suas ações, ele é, logicamente, o espaço natural de todos os entes que o habitam.

E é neste mundo que muitas histórias humanas começaram e terminaram; é neste mundo que outras vidas começarão e desaparecerão, sem esquecer dos que por aqui continuam sua jornada sem deixar de lado os desafios e as responsabilidades pertinentes a cada um:

Justamente porque o mundo está continuamente sujeito à novidade e à instabilidade provocada pela ação dos recém-chegados, assumir responsabilidade pelo mundo – aquilo que Arendt denominava de *amor mundi* – significa contribuir para que o conjunto de instituições políticas e leis que nos foram legados não seja continuamente transformado ou destruído ao sabor das circunstâncias e dos interesses privados e imediatos de alguns poucos (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 826)

Arendt sustenta que para o mundo ser compreendido na sala de aula pelos estudantes, os professores precisarão assumir tal tarefa, pois é precisamente a sua presença que fará ser conhecido o mundo em que habitamos.

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2005, p. 247)

A crise da educação está em renunciar à tradição. Perdê-la significa romper a ponte que une as gerações. Educar sem a tradição é como enjeitar o mundo compartilhado que requer daqueles que por aqui estão chegando, as devidas responsabilidades e os cuidados cabíveis a cada um. Ora, sem a autoridade do professor, isso seria impossível, pois, os estudantes devem receber dos professores a difícil tarefa de proteger o desenvolvimento delas contra as pressões do mundo, ao mesmo tempo em que devem direcioná-las para futuramente conservar o que é bom, mudar os equívocos e transformar a realidade no futuro.

É partir dessas considerações que devemos ponderar a função da autoridade dentro do papel que a instrução e o conhecimento desempenham na sala de aula. É, por um lado, a preservação do mundo, entendido como cultura, mas por outro, é também aprendizado cuja conquista se dá através da mediação do processo ensino-aprendizagem, pautadas na troca de conhecimentos.

É importante também compreendermos, para evitarmos possíveis confusões, que Arendt é conservadora em educação, não em política, como ela mesma afirma:

A fim de evitar mal-entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa, - a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora. Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e com iguais. (ARENDR, 2005, p. 242)

A educação, desta forma, tem a tarefa de apresentar a “herança” aos herdeiros do mundo público, fazendo da sala de aula um espaço favorável para explicar, elucidar e compreender o que tem valor e o que não, o que e quem são as pessoas e os eventos importantes na história que antecederam suas existências. De todo modo, a educação perde o seu valor e o seu lugar de importância quando não há mais uma herança comum a ser passada às mãos ou ao conhecimento dos estudantes, correndo o risco de tornar-se uma presença desvalorizada, muitas vezes são destituídos de sentido.

A crise do mundo moderno abala a tradição do mundo e a autoridade do professor:

Assim, por um lado, a educação não deve estar totalmente exposta à luz e às pressões da esfera pública, resguardando um espaço de independência e autonomia em relação ao mundo tal como ele já existe. Por outro lado, é necessário que a educação não se feche totalmente no espaço privado e, deste modo, exclua as crianças do mundo público dos adultos, pelo qual elas devem se tornar gradativamente responsáveis como futuros preservadores e inovadores. (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 826)

E Arendt, assim, indica:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (ARENDR, 2005, p. 244-245)

Por fim, a citação supracitada nos ajuda a compreendermos o que vem a ser o grande estorvo da educação atual, pois nos parece não ser possível educar sem uma educação voltada

para os interesses do público, o que significa apresentar aos estudantes seu legado comum por parte dos professores que podem, indubitavelmente, mostrar esse mesmo mundo para que de fato seja assumido, para que de fato seja uma esfera de atuação, de colaboração e cooperação, sem que dessa maneira, os nossos estudantes não sejam assaltados pelo desejo de negá-lo para sempre.

A crise na educação é também um tema amplamente discutido e analisado por Paulo Freire, nosso renomado pensador e educador brasileiro, que trouxe importantes reflexões sobre essa questão.

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade. No entanto, nos deparamos com uma crise na educação que afeta não apenas o Brasil, mas também diversos outros países ao redor do mundo. Segundo Paulo Freire, a crise na educação está relacionada a diversos fatores, como a falta de investimento adequado, a desvalorização dos profissionais da área e a ausência de uma pedagogia libertadora.

De acordo com Freire (1987, p. 35), a falta de investimento adequado é um dos principais entraves para o avanço da educação, pois é necessário que haja um investimento contínuo por parte do Estado, visando a melhoria das condições estruturais das escolas, a capacitação dos professores e a disponibilização de recursos didáticos adequados. No entanto, observa-se que há uma carência de recursos financeiros destinados à educação, o que compromete a qualidade do ensino oferecido.

Além disso, a desvalorização dos profissionais da área também contribui para a crise na educação. Conforme afirma Freire (1987, p. 45), é fundamental que os professores sejam reconhecidos e valorizados, pois são eles os responsáveis por transmitir conhecimentos e formar cidadãos críticos. No entanto, muitos educadores enfrentam baixos salários, condições de trabalho precárias e falta de incentivos para aprimorar sua formação. Essa desvalorização acaba refletindo na qualidade do ensino, uma vez que professores desmotivados e desestimulados têm dificuldade em transmitir o conhecimento de forma eficiente.

Diante desse panorama, é imprescindível que sejam adotadas medidas para superar a crise na educação. É necessário um maior investimento financeiro por parte dos governos, visando a melhoria das estruturas escolares e a valorização dos profissionais da área. Além disso, é fundamental repensar as práticas pedagógicas, buscando adotar uma abordagem mais participativa e interdisciplinar, que estimule o pensamento crítico e o protagonismo dos estudantes.

De acordo com Freire (1987), a crise na educação também se assenta em um outro aspecto, e ela está diretamente relacionada às desigualdades sociais e à falta de acesso

igualitário ao conhecimento. Ele enfatiza que a educação deve ser um instrumento de transformação social, capaz de promover a conscientização e a emancipação dos indivíduos.

Para Freire (1987), a educação tradicional, baseada na transmissão de conteúdos de forma autoritária, não é efetiva para superar os desafios da sociedade contemporânea. Ele propõe uma pedagogia que privilegie o diálogo, a participação ativa dos alunos e a problematização da realidade: “Não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando na dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (FREIRE, 1987, p. 47).

Segundo o educador, é fundamental que os estudantes sejam sujeitos de seu próprio processo de aprendizagem, construindo conhecimento a partir de suas experiências e vivências. Nesse sentido, a crise na educação está relacionada também à falta de formação adequada dos professores. Freire defende a importância de uma formação continuada, que estimule a reflexão crítica sobre a prática docente e proporcione aos educadores as ferramentas necessárias para uma atuação efetiva em sala de aula.

Além disso, Freire (1987) destaca a importância da educação como um processo de humanização, que vai além da mera formação técnica. Para ele, a educação deve contemplar a formação ética, política e cultural dos indivíduos, capacitando-os a exercerem uma cidadania ativa e responsável.

Diante dessa crise, é fundamental que as políticas públicas de educação sejam repensadas e reestruturadas, de forma a garantir o acesso igualitário e de qualidade a todos os cidadãos. Freire ressalta a importância do engajamento da sociedade civil nesse processo, por meio da participação ativa na formulação e implementação dessas políticas.

Em síntese, a crise na educação segundo Paulo Freire está intrinsecamente relacionada às desigualdades sociais, à falta de formação adequada dos professores e à ausência de uma pedagogia que valorize o diálogo e a participação dos alunos. Para superar essa crise, é fundamental repensar as políticas educacionais, promovendo uma educação emancipadora e transformadora.

Em suma, a crise na educação segundo Paulo Freire (1987) é multifacetada e requer ações concretas para ser superada. É fundamental reconhecer a importância da educação como um direito fundamental e investir de forma adequada nesse setor, valorizando os profissionais da área e adotando uma pedagogia libertadora. Somente assim será possível proporcionar uma educação de qualidade e formar cidadãos críticos e conscientes.

Aos colégios da Rede Jesuíta de Educação, que veem seus currículos em disputa com o recente tempo de crise, fugir não é recurso mais recomendável. Aquilo que Gramsci (2017)

designou como “reunir esforços”, Arturo Sosa (2017), Padre Geral da Companhia de Jesus, chamou de “serviço da reconciliação” e, tendo em vista o compromisso de compreender a realidade que vivemos, afirma:

O serviço da reconciliação começa com a compreensão do mundo em que vivemos e temos como lar. [...] Esta necessidade de compreender a fundo o nosso mundo para poder oferecer o maior e melhor serviço para a glória de Deus é a razão pela qual entendemos nossa missão como apostolado intelectual. Nosso desejo é entender o ser humano e o mundo, em sua complexidade, para que o ser humano possa configurar o mundo de um modo mais compassivo e, portanto, mais divino. (SOSA, 2017, p. 4)

Em relação aos educadores, Sosa compreende que têm papel fundamental para melhorar o mundo:

De igual modo, o trabalho do educador, e em particular de nossas instituições educativas, é o de ajudar as jovens gerações a situarem-se diante do mundo e diante de Deus para que possam projetar seu desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para a construção de um mundo melhor. (SOSA, 2017, p. 4)

Uma das principais características da pedagogia jesuíta é a formação de homens e mulheres para os outros, ou seja, a preocupação em formar cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e solidária, o ensino jesuíta busca desenvolver nos estudantes um senso de responsabilidade social, estimulando o engajamento em projetos e ações que promovam o bem comum. Pois bem, como a pedagogia jesuíta valoriza o conhecimento como um instrumento de transformação pessoal e social, a educação deve ir além da simples transmissão de informações, sendo capaz de provocar reflexões e despertar o desejo de transformação. Dessa forma, o ensino jesuíta busca estimular o pensamento crítico e a capacidade de análise dos estudantes, preparando-os para lidar com os desafios e dilemas de uma sociedade em constante mudança.

De todo modo, é a crise que atinge o tempo e as pessoas que motiva e suscita a pertinência de nosso projeto de pesquisa, e nós o justificamos a partir do modo como compreendemos, enquanto membros da RJE, de que forma nossos centros de educação devem se portar perante uma realidade que tende a desconstruir a identidade, os valores e o carisma da Companhia que se colocou, durante toda a sua história, com um currículo que atende às mudanças e às exigências do tempo presente, mas sem abrir mão do que é essencial e fundamental para a formação integral e a entrega dos seus estudantes a fim de que “possam configurar o mundo de um modo mais compassivo e, portanto, mais divino”. (SOSA, 2017, p. 4).

4 SOBRE A PESQUISA E O PESQUISADOR

Paulistano, 42 anos, filho de um casal de baixíssima escolaridade: meu pai, um zelador aposentado, e minha mãe, dona de casa, que, depois dos 50 anos, teve ótimas experiências ao trabalhar fora quando os filhos já estavam adultos. Ambos, retirantes nordestinos, da região do brejo paraibano, que, nesse caso, não se refere às áreas pantanosas, mas às áreas altas da Paraíba, que são mais úmidas e onde prevalece o verde. Depois de terem ficado noivos por correspondência, recém-casados em 1979, despossuídos de bens e muito corajosos, foram em busca de melhores oportunidades e de melhores condições de vida. Minha mãe veio com meu pai a São Paulo, capital, cidade que já habitava desde o início dos anos 70. Cidade em que garoava muito e já não mais. Em São Paulo, fizeram a vida: tiveram três filhos nos anos 80 e, na segunda metade dos anos 90, adotaram mais um. Eu, Graziano, sou o segundo dos quatro filhos.

A prioridade em casa sempre foi estudar. “Estudar porque não estudamos”, isso é o que sempre ouvíamos deles. Tendo sido aluno da escola pública, minha vida foi redigida entre as páginas da escola e os amigos que frequentavam uma igreja católica e para lá me levaram. Passei minha adolescência no grupo de jovens. Mais de 25 anos depois, entendo que ali aprendi tudo o que a vivência em um grupo pôde me proporcionar enquanto adolescente e, seguramente, não só me protegeu da violência urbana, como também me proporcionou provar alguns valores que carrego comigo até hoje, como a lealdade e a confiança resoluta dos que me apoiaram nas crises próprias da idade, a afirmação de nossa individualidade, a identificação com comportamentos e valores mais humanistas, a solidariedade diante dos problemas sociais, o compartilhamento dos sentimentos complexos dos amigos que, em outros lugares, estavam reprimidos, os conflitos inerentes a essa convivência, a resolução de problemas, discussões e partilhas em grupo e, sobretudo, a ideia de que não estava sozinho diante das angústias e da solidão típicas da fase.

Ocorre que, em razão dessa experiência, aos 15 anos, em 1997, no Ensino Médio, registrei um capítulo importante em minha vida. A convivência com os frades carmelitas que administravam a paróquia da qual fazia parte me fez cogitar a vida religiosa. Foram alguns encontros vocacionais, acompanhamentos, vivências e muito discernimento, até que, um ano e meio depois, ingressei como seminarista menor no Convento dos Carmelitas, na cidade de Itu, em São Paulo, aos 16 anos. Lá permaneci até 2004. Morei em outras cidades do interior do Estado, viajei, trabalhei no meio do povo, conheci o Brasil profundo, mas sempre em comunidade, jamais sozinho. Nesse ínterim, em 2001, prestei vestibular e fui cursar Filosofia

na UNIFAI, em São Paulo, faculdade vinculada à PUC de minha cidade, como um dos requisitos da caminhada. Ali, como frade carmelita, fazia a graduação e a licenciatura. Entretanto, após 6 anos, no segundo ano da faculdade, decidi por interromper minha vida religiosa.

Aos 23 anos, estava no mundo sem saber muito o que fazer. Fui, pela força das minhas escolhas, impelido a me adaptar e a encarar os desafios da realidade secular. Minha juventude foi marcada por uma experiência intensa e pelo receio do desconhecido. Mais do que nunca, a vida estava em minhas mãos. Entretanto, no último ano da faculdade, em 2004, algo me tocou: me descobri professor, mas não fui para a área da educação imediatamente. Suspendi a matrícula a três meses do término da faculdade. Era preciso viver meu tempo de crise para que uma resposta mais decisiva pudesse ser dada. Porém, era inevitável ir para o mercado de trabalho, e assim o fiz. Trabalhei como músico, fui educador de um centro de juventude para jovens em risco social, dei aula de violão e até motorista particular eu fui.

Em agosto de 2005, eu estava decidido retornar a faculdade em agosto, e aconteceu. Além de concluir a graduação e a licenciatura, tive de realizar, concomitantemente às minhas atividades pessoais, o restante do estágio obrigatório, focado na observação dos alunos e no funcionamento do ambiente de trabalho em uma escola pública, o que, na época, era uma premissa obrigatória para a obtenção do diploma.

No ano seguinte, já estava convicto: seria professor. Quando me vi, era fevereiro, início do ano letivo, e eu já estava professor junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) – ensino público. Ali fiquei durante bons cinco anos, como professor de Filosofia para o Ensino Médio e para as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fui pavimentando meu chão, me descobrindo, redescobrindo e, principalmente, aprendendo.

Ali atuei como concursado, lecionando carga completa em escolas públicas espalhadas pelas regiões da cidade. Todavia, em busca de melhores condições de trabalho, aos poucos fui diminuindo minha carga horária na SEESP, tão logo ingressei em colégio particulares de pequeno porte, provincianos. Conforme as oportunidades foram surgindo no campo da educação privada, e o número de aulas foi aumentando, não conseguia mais conciliar com o Estado e resolvi exonerar-me. Desde 2007, sou professor de escolas privadas, e delas não saí mais.

A questão que se coloca, neste momento, é compartilhar aquilo que entendo como professor de Filosofia do Ensino Médio; a maneira como meu proceder foi se transformando e o quanto foi afetado por minha prática. Ainda tão jovem e recém-egresso da universidade, jamais imaginaria que tivesse muito o que aprender. Iniciei a vida de professor com uma ideia

de sala de aula de que desfrutei enquanto aluno e que foi, graças a meus professores do ensino superior, desconstruída em partes, sem esquecer, também, da bagagem que eu trouxe e do aprendizado da vida religiosa. “Tudo isso” era o que eu tinha para começar. Contudo, não contava com a experiência, nem com a prática, nem com a didática; afinal, ainda que a licenciatura tivesse me levado a pensar sobre tudo isso, não foi o suficiente, nem é e nunca será. Eu precisava viver como professor.

Como se não bastasse, a Filosofia, ao lado da Sociologia, já eram disciplinas indicadas como conhecimentos necessários aos estudantes do Ensino Médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, mas não como disciplinas obrigatórias, e sim como um “conhecimento a ser dominado” (HORN, 2009, p. 33).

Vejamos:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

[...]

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

[...]

III – **domínio dos conhecimentos** de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996. Grifo nosso)

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou uma Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB), a Resolução n. 03 (BRASIL, 1998), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), omitindo-se de um posicionamento mais favorável a respeito da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia na matriz curricular. Naquele momento, as novas diretrizes indicavam apenas a expectativa de os conhecimentos dessas duas disciplinas serem demandados por meio de um “tratamento interdisciplinar”, reforçando o caráter neotecnicista das reformas educacionais brasileiras.

A diluição da Sociologia e da Filosofia no currículo do EM foi reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) na ocasião:

No entanto, uma interpretação equivocada, expressa a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, contribui para uma inversão de expectativas: ao contrário de confirmar seu status de disciplina obrigatória, seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 2006a, p. 103)

No ano de 2001 – ano que marca meu ingresso na Faculdade de Filosofia –, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sociólogo, vetou uma lei que incluía a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo das escolas de EM no país:

No ano de 2001, o projeto de lei (nº 3.178-B, de 1997) que tornaria o ensino da Sociologia e da Filosofia obrigatórios no ensino médio, de autoria do deputado Padre Roque (Partido dos Trabalhadores do Paraná), foi vetado integralmente pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. No Diário Oficial da União de 9 de outubro de 2001 foram publicadas as razões do veto: a proposta acarretaria ônus para os Estados na contratação de professores; e não haveria licenciados suficientes para atender às demandas das escolas, caso fosse aprovada. (MOTA, 2005, p. 95).

Em 2006, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, o CNE deu parecer favorável à inclusão da Sociologia e da Filosofia nos currículos, como disciplinas obrigatórias. A Lei Ordinária n. 11.684, de 02 de junho de 2008, diz: “IV – serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008).

A realização desse recorte, neste projeto, foi necessária porque, como professor iniciante, além da falta da prática e da experiência em sala de aula, percebia que o Brasil estava há pelo menos onze anos (1997-2008) na pretensão de asseverar a efetiva incorporação da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no EM. Desse modo, vivi no mínimo sete anos – como estudante de Filosofia e como professor iniciante da área – não só acompanhando essa discussão com incertezas e tensões, como também tentando compreender como o Estado de São Paulo, junto a sua Secretaria de Educação, proporcionaria aos professores dessas disciplinas as condições necessárias para que pudessem desenvolver seu trabalho.

Participei de cursos, encontros, palestras, enfim, de tudo o que foi proporcionado aos professores das respectivas áreas. A intenção era das melhores, mas o que me marcou muito foi o contato com os alunos. Não por intenção minha, mas por intermédio deles, fui descobrindo que seria a partir dessa convivência diária e pujante que, a exemplo de Isócrates (436 – 388 a. C.) — autor ateniense contemporâneo de Platão —, teria orgulho do meu ofício, assim como ele mesmo tinha ao definir-se, antes de tudo, como um professor, como um mestre envaidecido de sua profissão no contexto cultural e educativo da Atenas do século V a. C.

O encontro de Isócrates com seus alunos é, em grande medida, um excelente modelo para mim, pois, a partir dele, fui percebendo que a reunião da experiência, do cuidado, da investigação, da opinião e da ocasião — consideradas parte de sua maneira de conceber uma

pedagogia, submetida, muitas vezes, ao exame crítico de seus próprios alunos — era uma forma de se fazer filosofia que muito me encantava. Marcos Sidnei Pagotto-Euzébio, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, especialista em Isócrates, demonstra, a meu ver, o quão relevante é essa possibilidade:

Isócrates defende uma *hipótese de trabalho razoável*, plausível, uma *dóxa* que não é, de modo algum, a mera opinião fortuita ou a crença irrefletida, mas um guia de ação baseado na experiência dos homens, a vivência dos fatos. É o que podemos chamar de *opinião compartilhada*, o *bom senso* ou ponderação constituída na vida comum. (PAGOTTO-EUZÉBIO, 2018, p. 9. Grifo do autor)

Ora, foi por ter levado em consideração essa experiência com os estudantes do EM, ao longo desses anos, que percebi, no momento em que tomei como ponto de partida sua formação ou, em termos mais amplos, a constituição de si mesmos, que o conteúdo das aulas tornou-se significativo, pois os estudantes despertavam para outros conhecimentos advindos dali. Compreender o Mito da Caverna, a *virtú* e a *fortuna* em Maquiavel, ou o Imperativo Categórico de Kant eram importantes apenas na medida em que, pela “opinião compartilhada”, os alunos e eu pudéssemos, juntos, responder, retrucar ou deixar respingarem sobre nós as reflexões com as quais iríamos deparar na vida corrente.

Perceber o estudante mais posicionado, mais atento e mais capaz de, diante dos conhecimentos que lhe são apresentados, estabelecer a capacidade de superá-los em relação àquilo que comumente se faz, me levou a desenvolver algumas crônicas do cotidiano da sala de aula, que me marcaram. O livro *Navalha do Apontador* (2018), de minha autoria, lançado pela editora Pasavento, foi construído a partir dos diálogos travados com meus alunos, nas aulas de Filosofia. O livro é constituído por esse pensamento-sensação ou esse pensamento-experiência que resume a ideia de que o professor só vivencia de verdade e a sério sua disciplina quando encara os problemas e as questões que ele mesmo aborda.

Assim, de colégio em colégio, fui adquirindo experiência e fui, também, requisitado para trabalhar em outros colégios e em redes de ensino privados. Até que, no final de 2017, o Colégio São Luís – ainda situado na antiga sede da Avenida Paulista – chamou-me para uma entrevista. Naquele mesmo ano, havia feito o processo seletivo para o ingresso no mestrado acadêmico na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área da Filosofia da Educação. Fui aprovado depois de um processo bem rigoroso.

Já como professor de Filosofia em outro colégio, naquele mesmo ano, também me submeti à entrevista no São Luís e fui escolhido. Entretanto, declinei do convite. Não era

possível conciliar as aulas no outro colégio, o mestrado e as aulas no São Luís. Não obstante, meus entrevistadores disseram que as portas estariam abertas.

No final de 2018, recebi outra ligação. O desejo era por uma substituição no ensino de Filosofia por um semestre. Eu aceitei. Corri todos os riscos, porque, no semestre seguinte, eu perderia essas aulas. No fim do semestre e no encerramento do contrato temporário, os responsáveis disseram que entrariam em contato comigo novamente, e assim o fizeram, mas, dessa vez, com uma proposta em definitivo. Em dezembro de 2019, recebi a carta-proposta. E, enfim, desde então, sou professor de Filosofia e Ensino Religioso no Colégio São Luís, tendo oportunidade de acompanhar a mudança para a nova sede. Em 2023, assumi as aulas de Mentoria que fazem parte do Projeto de Vida e desde então, sou professor de Filosofia e professor mentor das primeiras séries do EM Integral.

Essa breve narrativa tem, como os leitos de um rio, vários caminhos percorridos até que, enfim, possam chocar-se no encontro com o mar. De todos os caminhos que o rio da minha vida percorre, o rumo, o trajeto, enfim, o itinerário da vida acadêmica sempre foi uma obstinação. Apesar de atuar como professor do ensino básico, eu nunca saí do banco da universidade. Foram pós-graduações, participações em grupos de estudo, eventos, colóquios, congressos e até matrícula como aluno especial, pois sempre tive a certeza de que deveria ser mais bem preparado para ser melhor para os meus alunos. Até que, como mencionei, aos 36 anos, mais maduro, ingressei no mestrado da USP.

Foi no “fazer mestrado” que aprendi a perceber, por exemplo, que não há diferença entre o pesquisador e o fazedor de cerâmica – o oleiro –, cujo ofício é o de dar forma, pelas suas mãos, a seu produto final. Que o banco da universidade não se difere em nada de uma olaria e que uma dissertação e uma tese são análogas a um vaso ou a uma louça nascidos das mãos do oleiro.

Quase um ano após a defesa de minha dissertação – agosto de 2021 –, e estando um pouco mais distante de tudo o que vivi, eu ainda não processei tudo e não consegui – e nem sei se vou conseguir – esclarecer todo o bem, toda a dor e toda a (des)mobilização que essa vivência me proporcionou. Em outras palavras, sei tudo da minha dissertação, mas ainda não fui capaz de responder: por que motivo ingressei no mestrado? Por que razão resolvi ser um pesquisador? O que sei é que entendo, pela formação filosófica que nos aproxima, o que Renato Janine Ribeiro, com extrema lucidez, nos diz:

Porque não vejo razão, para alguém fazer uma pesquisa de verdade, que não seja o amor a pensar, a *libido* de conhecer. E, se é de amor ou desejo que se trata, deve gerar tudo o que o amor intenso suscita, de tremedeira até suor nas mãos. O

equivalente disse na área de pesquisa é muito simples: o susto, o pavor diante da novidade. (RIBEIRO, 1999, p. 190. Grifo do autor)

Então, é por amor ao novo, ao desconhecido, ao inexplorado, ao estranho, em outras palavras, ao “pavor diante da novidade” (RIBEIRO, 1999, p. 190) que o pesquisador se faz. Em Filosofia, já é lugar-comum atribuir à origem do fazer filosófico a expressão segundo a qual “a Filosofia nasce do espanto”. O “pavor”, termo utilizado por Renato Janine Ribeiro (1999) e o “espanto”, termo consagrado no universo filosófico, podem ser traduções da palavra grega “*thaumázein*” – θαυμάζειν –, e a ela quero fazer referência por meio da figura de Sócrates, no diálogo intitulado *Teeteto*, de Platão, que identifica na “admiração” o encontro com a origem da Filosofia, mesmo mote que, a meu ver, origina o pesquisador:

Teeteto — Pelos deuses, Sócrates, causa-me grande *admiração* o que tudo isso possa ser, e só de considerá-lo, chego a ter *vertigens*.

Sócrates — Estou vendo, amigo, que Teodoro não ajuizou erradamente tua natureza, pois a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a filosofia. Ao que parece, não foi mau genealogista quem disse que Íris era filha de Taumante. (PLATÃO, *Teeteto*, 1973, 155c-d. Grifo nosso.)

De acordo com Edgar de Brito Lyra Netto (2003), a palavra tem uma flutuação semântica que “vai da completa e inquietante *desorientação*, até o supremo e prazeroso *maravilhamento*”. (LYRA NETTO, 2003, p. 122. Grifos nossos). O sentido ligado ao uso de *Teeteto* parece se aproximar, em princípio, mais de uma “inquietante desorientação”, da qual nos fala Lyra, do que, precisamente, de um sentimento de “admiração”, marcado pela experiência vertiginosa relatada pela personagem.

Em meu ver, a *vertigem* de *Teeteto* lembra também a “doença do desembarque”. É só pisar em terra firme que o desequilíbrio tem seu início após um período de exposição aos movimentos do navio. Renato Janine Ribeiro é categórico ao dizer que “não há pior inimigo do conhecimento do que a terra firme”. (RIBEIRO, 1999, p. 190). O pesquisador é um viajante que precisa estar no navio, em alto mar, na procura, na busca. Precisa contemplar as paisagens e ver em qual delas se sente melhor e, sobretudo, precisa de coragem para enfrentar os sintomas adversos dessa viagem. À vista disso, o pesquisador deve saber que, ao maravilhar-se, precisa estar preparado para o desnorreamento e para a perturbação que a vida acadêmica lhe trará. De mais a mais, o método da pesquisa não nos é dado *a priori*; “é algo que vamos constituindo à medida que pesquisamos [...], à medida que escrevemos”. (RIBEIRO, 1999, p. 191).

O caminheiro e o peregrino se fazem no caminho. Eles não são o caminho. E, dessa forma, é o pesquisador que se faz, pesquisando, lendo, escrevendo, fichando, entrevistando, insistindo, desistindo, falhando, descartando linhas e linhas, reescrevendo, abandonando e retomando. “Errem, sejam preguiçosos e irrelevantes; e pensem no vosso trabalho como um esforço para equilibrar os valores da verdade, da justiça e da beleza” (NÓVOA, 2014, p. 13, *apud* FERREIRA, 1981, p. 9).

Ora, no final de 2021, já pensando em ir para o doutorado, a direção acadêmica do Colégio São Luís me convocou para o mestrado profissional em Gestão Educacional pela UNISINOS. Eu recusei com elegância. “Mais um mestrado?”, pensei. Precisava de um tempo para assentar toda a experiência adquirida na USP, descansar, enfim, processar tudo. Porém, não houve tempo: a direção fez questão, e eu aceitei. Quando me vi, a primeira semana de aulas intensivas na UNISINOS (on-line) começara, e, além de não ter me afastado e processado tudo o que havia feito durante o mestrado acadêmico, eu estava lá, sem saber direito como faria, em quê aquilo daria e o que, afinal, esperavam de mim, pois era professor há 17 anos, sem ter assumido um cargo de gestão em minha realidade.

Para minha surpresa, a UNISINOS colocou-me em outro barco, e eu não estava, inicialmente, disposto a sentir as vertigens que experienciara na viagem anterior. Como filósofo, eu devia me “espantar”, me “maravilhar”, mas não aconteceu. É muito mais tranquilo desmobilizarmo-nos em nossa área de atuação do que embarcarmos em outra viagem que não tem quase nenhuma afinidade conosco. A dor que vivenciei não foi a do deslocamento, mas a do estrangeiro, do imigrante e do refugiado em meio ao desconhecido.

Elaborei um projeto de pesquisa descompassado e desafinado, com o objetivo de realizar um mestrado profissional. Tive de rever tudo, mas, embora toda vez em que eu revia o projeto, embora fosse algo sofrido, eu desanimava menos. Um bom sinal. Fui afinando tudo, com a ajuda da minha orientadora, Ana Cristina Ghisleni, e ouvindo melhor a melodia do fazer pesquisa e do ver-me pesquisador com a aulas da Viviane Klauss. Eu acordei. Foi na UNISINOS, na imersão presencial, que isso aconteceu. Resolvi, portanto, assumir um novo risco.

Antônio Nóvoa ensina:

Sim, é preciso assumir riscos. Se passarmos a vida a evitá-los, renunciaremos à possibilidade de produzir algo interessante, com significado para nós e para os outros. O que importa, na ciência, é a capacidade de ver de outro modo, de pensar de outro modo. Se repetirmos o mesmo, encontraremos o mesmo. Sem transgressão não há descoberta, não há criação, não há ciência. (NÓVOA, 2014, p.14).

Após pouco mais de um ano, já passei por aquele momento de refazer tudo. Eu não tinha sequer textos em retalho. Entretanto, quando vi, as páginas de meu projeto de pesquisa já não estavam mais em branco, nem sequer sepultadas. Algo novo foi gerado, mas não acabado; portanto, tudo estava para ser concebido e surtido.

Após a realização da qualificação, um marco que considero de extrema importância para o avanço e aprimoramento da minha pesquisa, foi imperativo seguir a recomendação de Ribeiro (1999) e dedicar-me à leitura da bibliografia pertinente. Conforme orienta o autor, é essencial que, na condição de pesquisador, eu retome o sentido e a direção do estudo, antes de prosseguir para a elaboração do capítulo teórico. Conforme salienta Ribeiro, é crucial "estar atento aos pontos de convergência entre a bibliografia e nosso corpus, mas também às áreas em que surgem divergências" (RIBEIRO, 2009, p. 194).

Estudar a influência do neoliberalismo na educação revelou-se de suma importância, pois proporcionou uma compreensão mais aprofundada das transformações nas políticas e práticas educacionais, dos valores e princípios subjacentes a essas mudanças, bem como das consequências dessas transformações para os indivíduos e a sociedade em geral. Tal análise possibilitou uma reflexão crítica sobre o papel da educação na sociedade contemporânea e sua distante aproximação para promover uma educação mais democrática, inclusiva e equitativa.

Ao deparar-me com o Novo Ensino Médio, instituído pela Lei 13.415/17, pude constatar a presença de muitos dos princípios e valores associados ao neoliberalismo, como a ênfase na flexibilização curricular, na formação por competências e na proximidade com o mercado de trabalho. Analisar a influência do neoliberalismo nesse contexto permitiu-me compreender como tais princípios orientam as políticas educacionais e influenciam a experiência de aprendizagem dos estudantes.

No âmbito do Projeto de Vida, especificamente, a ênfase do neoliberalismo na individualização, na competitividade e na preparação para o mercado de trabalho frequentemente está associada à preparação dos estudantes para tomarem decisões individuais relacionadas à carreira e ao futuro profissional, alinhando-se aos ideais de meritocracia e empregabilidade promovidos pelo neoliberalismo. Nesse contexto, o Projeto de Vida da Reforma do EM visa, em geral, atender às necessidades específicas das empresas e do mercado de trabalho, em detrimento de uma abordagem mais centrada no desenvolvimento integral dos estudantes.

Após a conclusão do embasamento teórico, eu e minha orientadora optamos, durante a última semana de imersão presencial na UNISINOS, por realizar a pesquisa de campo. O intuito era investigar, a partir do programa curricular do Projeto de Vida do colégio

pesquisado, se era possível resistir às investidas constantes da racionalidade neoliberal, que há décadas permeia a educação em nosso país.

Utilizando uma abordagem qualitativa, iniciamos com entrevistas semiestruturadas, as quais proporcionaram flexibilidade, permitindo uma exploração mais aprofundada de temas ou questões emergentes durante a entrevista. Essa adaptação possibilitou uma compreensão mais completa do fenômeno em estudo.

As entrevistas de grupo focal também se destacaram, ao reunir um grupo de pessoas com interesses e experiências similares. Esse método proporcionou a troca de ideias e a construção coletiva de significados, enriquecendo os dados obtidos. Foi uma experiência enriquecedora, pois as entrevistas de grupo focal ofereceram um ambiente propício para a exploração de temas complexos e multifacetados, permitindo que os participantes expressassem suas opiniões de forma livre e aberta. Assim, a pesquisa adquiriu uma riqueza de detalhes adicionais, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado.

Por último, confrontar os dados empíricos com os conceitos, teorias e modelos teóricos previamente estabelecidos permitiu verificar se as conclusões obtidas estavam alinhadas com o arcabouço conceitual existente, contribuindo para a construção e consolidação do conhecimento na área pesquisada. A experiência de confrontar os dados empíricos com os referenciais teóricos revelou-se interessante e enriquecedora. Lidar com as contradições, lacunas ou novas perspectivas de análise, estimulando o desenvolvimento de teorias mais robustas e a formulação de novas hipóteses de pesquisa, apresentou-se como um desafio significativo, porém instigante.

Realizar essa análise a partir da perspectiva da ideologia neoliberal consolidada nas práticas, modelos e propostas curriculares foi ainda mais desafiador. Estudar o programa curricular do Projeto de Vida do colégio investigado mostrou-se de grande importância por diversos motivos. Um aspecto relevante a destacar é a ênfase nos princípios e valores específicos que influenciam diretamente a elaboração do referido programa curricular. O propósito declarado deste visa a formação de estudantes comprometidos com a justiça social, a promoção da solidariedade e o desenvolvimento de lideranças éticas e responsáveis.

Ao estudar o programa curricular do Projeto de Vida dessa instituição, foi possível investigar como tais objetivos procuram ser traduzidos em práticas educacionais concretas, contribuindo para uma análise crítica das estratégias pedagógicas adotadas sob a égide do neoliberalismo.

Finalmente, este não é um parágrafo de fechamento, tampouco uma conclusão. A pesquisa e o pesquisador, como qualquer item deste projeto, são sempre um pretexto para continuar. Ademais, depois de observar, como um bom mestrando profissional, meu campo de ação e ali encontrar um equilíbrio, a pesquisa, enfim, aconteceu! Entretanto, não esgotamos o tema ao qual nos dedicamos pesquisar. Esperamos que essa, em particular, abra novas áreas de investigação e levante novas perguntas que podem ser exploradas por pesquisas futuras de mestrado, doutorado ou por pesquisas acadêmicas em geral.

Pesquisadores não concluem enquanto estão no caminho. E caminhando estou.

5 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

5.1 Neoliberalismo e os processos de reconfiguração das políticas educacionais

Ao lado das expressões “globalização” e “pós-modernismo”, o vocábulo “neoliberalismo”, que carrega uma implicação político-ideológica, tem-se feito objeto de pesquisa no meio acadêmico, seja por meio do debate intelectual, seja na pesquisa universitária, cujo intuito é, além de produzir conhecimento sobre o tema investigado, fazer e responder perguntas, e solucionar dúvidas. Desse modo, essa pesquisa torna-se uma forma de criar conceitos e, finalmente, obter um pensamento científico, portanto, racional, objetivo e sistemático, e mais próximo possível do seu sentido.

O neoliberalismo, em particular, é, segundo Netto e Braz (2012), um produto histórico do modo de produção capitalista, condizente à terceira etapa do capitalismo imperialista, cujo intuito é a restauração do poder de uma classe social. Os autores dividem o modo de produção capitalista em três ciclos:

- 1- A que se instaurou no século XVI com a acumulação primitiva e se encaminhou até o estabelecimento de manufaturas no século XVIII;
- 2- O capitalismo Liberal – instituído na segunda metade do século XVIII até o último terço do XIX, correspondente à escalada da grande indústria, da urbanização e do desenvolvimento da economia mundial; surgindo, por esse motivo, as lutas de classe entre o capital burguês conservador e o proletariado;
E, por fim,
- 3- O capitalismo Imperialista, dividido em três momentos: o **clássico** (1890-1940), sublinhada pela repressão estatal para conter as crises, sobretudo a 1929; a **fase dourada** (2ª Guerra Mundial), marcada pela intervenção do Estado, pela produção e o consumo em massa, pela difusão do crédito ao consumidor e ao progredimento do setor terciário; e, enfim, a **fase contemporânea**, iniciada nos anos 70 do século XX e que ainda permanece nessas primeiras duas décadas do século XXI.

Repleto de conceitos, implicações e sentidos, o neoliberalismo, por ser um termo político-ideológico, acabou, com o tempo, se autonomizando, a ponto de ganhar vida própria e, portanto, se deslocando daquela acepção comum de ser simplesmente um sinônimo de “liberalismo”. O nosso objetivo, neste momento, não é retomar a doutrina social do

liberalismo a partir de suas origens, pelas mãos do filósofo inglês Jonh Locke (1632-1704) e expor o seu desenvolvimento por todo o século XVIII, atravessado pela filosofia inglesa, pelo iluminismo escocês e pela “‘mão invisível’ de Adam Smith (1723-1790) até amargar um árduo questionamento, no século XIX, pelas mãos de Karl Marx (1818-1883) e de seu grande camarada Friedrich Engels (1820-1895), e ainda outros, como os socialistas utópicos Saint Simon (1760-1825), Charles Fourier (1772-1837) e Robert Owen (1771-1858), e os anarquistas Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) e Mikhail Bakunin (1814-1876), na mesma era em que o capitalismo experimenta suas grandes crises.

Para nós, é a fase contemporânea do neoliberalismo, a partir da década de 70 do século XX, que interessa. Naquele momento histórico, percebemos em que as suas práticas identificadas começam a se tornar efetivas, provocando, por sua vez, uma inversão na maneira de se conduzir a política econômica até então em curso.

David Harvey, em *O neoliberalismo: história em implicações* (2011), afirma, no contexto referido por nós, que “os futuros historiadores poderão coerentemente ver os anos 1978- 80 como um ponto de ruptura revolucionário na história social e econômica do mundo” (HARVEY, 2011, p. 11), indicando, portanto, o líder supremo da República Popular da China entre 1978-1992, Deng Xiaoping (1904-1997) que conduziu os primeiros passos fundamentais para a liberalização de uma economia gerida por um governo comunista em um país que abrigava 20% da população mundial; de Paul Volcker (1927-2019), economista estadunidense, quando assumiu o comando do Banco Central dos Estados Unidos (FED) em julho de 1979, e, no curso de alguns meses, ter mudado dramaticamente a política monetária; de Margaret Thatcher (1925-2013), do outro lado do Atlântico, na condição de primeira ministra do Reino Unido entre 1979-1990, com a incumbência de restringir o poder dos sindicatos e levar ao fim uma destruidora estagnação inflacionária que envolvia o país na década precedente; e Ronald Reagan (1911-2004), quando eleito presidente dos Estados Unidos e “armado com uma genialidade e um carisma pessoal, impeliu seu país a revitalizar a economia, ao apoiar as decisões de Volcker no FED” (HARVEY, 2011, p. 11). Reagan também levou o país a acrescentar sua própria combinação particular de políticas destinadas a limitar o poder do trabalho, desregular a agricultura, a indústria e os setores extrativistas, assim como emancipar os poderes das finanças tanto internamente como no cenário mundial.

Ora, foi a partir das figuras supracitadas que, no campo da produção, surgiu uma nova modalidade de discurso que elevou o neoliberalismo como uma nova configuração econômica a ser designada. Harvey nos diz que “tanto Volcker e Reagan como Thatcher e Deng Xiaoping usaram argumentos secundários que havia muito estavam em circulação e os

transformaram em argumentos fundamentais (embora em nenhum caso sem enfrentar uma longa batalha)” (HARVEY, 2011, p. 11).

E é a partir dessa doutrina, de sua origem e sua ascensão e de suas implicações, que Harvey define o que é o neoliberalismo:

Neoliberalismo é, em primeiro lugar, uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. (HARVEY, 2011, p. 12)

O papel do Estado, portanto, é o de criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas. Segundo Harvey, a sua função é a de:

Estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. (HARVEY, 2011, p. 12)

Ainda na análise do papel do Estado no sistema neoliberal, Harvey faz a seguinte averiguação:

As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício. (HARVEY, 2011, p. 12)

É basilar, pois, realçar que definir neoliberalismo não é tarefa das mais fáceis. No *Dicionário de Política* (2010), escrito por Bobbio, Matteucci e Pasquino, o verbete *neoliberalismo* não está exposto, mas a nomenclatura *liberalismo* é apresentada por Matteucci. Ao abordar o liberalismo, descobrimos que Matteucci (2010) primeiramente nos chama a atenção para a palavra *neo*, do grego “novo”, e é justamente ali que encontramos o “novo liberalismo”. O autor compreende que, por ser de difícil compreensão – pois o liberalismo é um fato histórico e pode ser entendido por várias interpretações –, não existe um consenso em relação a seu surgimento. Posto isto, ele pode se apresentar de formas diferentes, tanto em regiões ou em épocas diversas. Então, para enfatizar essa controvérsia em relação ao conceito, Matteucci (2010) apresenta algumas definições de liberalismo a partir das realidades jurídica, política e econômica.

[...] o termo liberal se revela ambíguo: muitas vezes isto se deve ao fato de o termo ser usado em contextos disciplinares bastante diversos entre si. [...] **Liberalismo jurídico**, que se preocupa principalmente com uma determinada organização do Estado capaz de garantir os direitos do indivíduo, [...] propenso a transformar suas próprias soluções particulares em fins absolutos [...]; em seguida, um **Liberalismo político**, o qual se manifesta com mais força no sentido da luta política parlamentar: resume-se no princípio do “justo meio” como autêntica expressão de uma arte de governar capaz de promover a inovação, nunca, porém a revolução. [...] um **Liberalismo econômico**, intimamente ligado à escola de Manchester: esse Liberalismo, muitas vezes, por acreditar que o máximo de felicidade comum dependeria da livre busca de cada indivíduo da própria felicidade. (MATTEUCCI, 2010, p. 688. Grifo nosso)

Desde que foi muito bem recebido nas práticas e nos pensamentos político-econômicos na década de 70 do século XX, como pudemos averiguar, a racionalidade neoliberal, tornou-se tão relevante e determinante, a ponto de percebermos a sua hegemonia como um fator essencial também nos modos e nas maneiras de as pessoas, no seu cotidiano, interpretarem, viverem e compreenderem o seu mundo.

Por *racionalidade neoliberal*, aludimos a uma obra publicada originalmente na França, em 2009, pelo sociólogo Christian Laval e o filósofo Pierre Dardot, “*A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*”, editado no Brasil em 2016.

Ali, os autores defendem a tese de que, antes de ser um política econômica ou uma ideologia, o neoliberalismo é “uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar não apenas a ação dos governantes, mas até da própria conduta dos governados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17. Grifo dos autores). O neoliberalismo atua, portanto, como a generalização da concorrência, ou seja, transfere para os indivíduos como uma norma de conduta, comum no mundo corporativo, um modelo de subjetivação que não se impõe como uma teoria econômica ou uma ideologia imposta aos indivíduos, mas como a própria razão que institui os sujeitos.

Laval e Dardot afirmam:

O termo *racionalidade* não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17. Grifo dos autores)

A respeito da definição de neoliberalismo, e não muito distante da de Harvey – mencionada anteriormente –, os autores afirmam que “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo de homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). É a partir dessa afirmação que podemos depreender a subjetivação neoliberal

oferecer as bases da conduta e da organização da sociedade em nível global e local, pois, sobejando o setor econômico, acaba, conseqüentemente, abrangendo todas as dimensões da vida, dispondo, por sua vez, do ser, do estar e do fazer-se no mundo dos indivíduos.

Os autores afirmam:

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, o que está em jogo é nada mais nada menos do que a *forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17. Grifo dos autores)

Pois bem, é essa razão-mundo, derivada de uma série de discursos, práticas e métodos marcados pelo princípio da concorrência – pretensamente colocado como universal –, a norma de conduta que “impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). O resultado é a criação do sujeito-empresa que se coloca diante de si como aquele que compete, rivaliza e concorre com os seus semelhantes segundo os preceitos do mercado, de olho no sucesso e em si mesmos como um “capital humano”, assumindo os riscos e as responsabilidades pelo seu próprio destino: “há quase um terço do século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

O neoliberalismo é a razão global, portanto, uma “razão do mundo” ou uma “razão-mundo”. De uma forma ela vale de imediato para todos, de outra, tende a totalização:

“Devemos entender, por isso, que essa razão é *global* nos dois sentidos que podem ter o termo: é “mundial” no sentido que vale de imediato para todo o mundo; e, ademais, longe de limitar-se à esfera econômica, e tende à totalização, isto é, a “fazer o mundo” por seu poder de integração de todas as dimensões da existência humana. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17. Grifo dos autores)

Seja no aspecto político, no qual o neoliberalismo, por intermédio de suas forças, pretende conquistar os poderes, seja pelo aspecto econômico, pelo rápido crescimento do capitalismo financeiro, ou pelo aspecto subjetivo, por meio do surgimento de um novo sujeito, nada escapa à racionalidade neoliberal. Nem mesmo a educação!

Harvey afirma:

Os defensores da proposta neoliberal ocupam, atualmente, posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos "bancos de

ideias"), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. (HARVEY, 2011, p. 13)

Christian Laval, intelectual francês, sociólogo e especialista em história do pensamento liberal americano, também conhecido como militante contra a globalização liberal da educação e as diversas tentativas de mercantilização do ensino, em sua obra *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público* (2004), ao analisar a vertente neoliberal da escola, afirma:

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais. (LAVAL, 2004, p. XII)

O modelo escolar e educativo neoliberal sujeita a educação à razão econômica. Essa relação complexa entre neoliberalismo e educação, não é simplesmente aplicada, mas sim incorporada de maneiras diversas no âmbito educacional. “Ele depende de um ‘economismo’ aparentemente simplista, cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia” (LAVAL, 2004, p. 03). A figura do estudante sob este modelo deve ser formada, então, a partir dos princípios neoliberais, como a competição, a avaliação e a individualização, que moldam as práticas pedagógicas, a gestão escolar e as relações interpessoais no ambiente educacional. “O ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico” (LAVAL, 2004, p. 03).

É dessa maneira que a escola neoliberal passa a responsabilizar a sua missão educativa no âmbito da esfera privada e individual, não na esfera do dever do Estado e da família, isto é, na esfera pública e coletiva. É por meio desse postulado que podemos, a partir de Laval (2004), examinar como as políticas neoliberais na educação podem intensificar as desigualdades sociais e econômicas – análise que faremos mais à frente na Reforma do EM. A ênfase na competitividade pode marginalizar grupos mais vulneráveis, acentuando disparidades já existentes. A lógica neoliberal, ao privilegiar o desempenho individual, pode negligenciar as necessidades de estudantes com diferentes contextos e habilidades, comprometendo a equidade e inclusão.

Laval (2004) ressalta, na relação entre escola e economia, uma dupla transformação de viés utilitarista: i) a concorrência como um dos valores mais disseminados dentro da economia mundial; e ii) o papel cada vez mais resolutivo da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda de bens e serviços. “As organizações internacionais de ideologia liberal, acompanhadas pela maior parte dos governos de países desenvolvidos, que propulsionaram essa concepção da escola, fizeram da competitividade o axioma dominante dos sistemas educativos” (LAVAL, 2004, p. 3). Isso significa, em outras palavras, que o neoliberalismo na educação ataca os valores que dão sentido ao aprendizado, à medida que quer passar dos valores culturais ao valor econômico.

O sociólogo ressalta a tendência à mercantilização da educação no contexto neoliberal, no qual a escola é cada vez mais vista como uma instituição orientada pelo mercado. Isso se reflete na busca por eficiência, na competitividade entre as escolas e na promoção de uma mentalidade empreendedora entre os estudantes, aspectos que, segundo Laval, comprometem a missão essencialmente educativa da escola. “Na nova ordem educativa que se delineia, o sistema educativo está a serviço da competitividade econômica, está estruturado como um mercado, deve ser gerido ao modo das empresas” (LAVAL, 2004, p. XX).

Laval (2004) dispõe de fontes que evidenciam que a “reforma das escolas” de muitos países está relacionada ao discurso de uma nova ordem educativa mundial, relatórios e documentos de organizações internacionais, como a OMC, a OCDE, o Banco Mundial e a Comissão Europeia. O autor afirma que “nunca havia sido tão claro que um modelo homogêneo podia se tornar o horizonte comum dos sistemas educativos nacionais e que seu poder de imposição viria justamente de seu caráter mundializado” (LAVAL, 2004, p. XIV).

Nesse momento, é pertinente trazermos para dialogar, especificamente a partir da citação acima referenciada, o doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (Suíça), pós-doutor pela Universidade de Baltimore (EUA) e consultor da Unesco e de outras organizações internacionais, Abdeljahil Akkari, na obra *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios* (2011), cujo intuito é enfatizar, dentre outras questões, a compreensão de como, nos últimos anos, o neoliberalismo tem invadido o mundo da educação – através do processo de *internacionalização multidimensional* – levando em consideração em sua análise, conceitos como “descentralização”, “privatização”, “prestação de contas” e “padronização”, por exemplo, presentes no interior das escolas. Outrossim, a obra condensa um dos principais trabalhos internacionais de análise comparada das políticas

educacionais, propondo, destarte, questões importantes a serem discutidas no contexto brasileiro.

Entendemos a importância da obra de Akkari por se tratar de uma reflexão de relevante contribuição para estudantes, professores e pesquisadores interessados no debate atual sobre políticas educacionais, possibilitando a esse nicho específico, ampliar conhecimentos sobre os aspectos de tais políticas e de conceitos que ultrapassam fronteiras e configuram-se de diversas maneiras, conforme países e regiões do mundo.

Para Akkari, a política educacional visa adequar os serviços prestados pelos sistemas educacionais às necessidades sociais da educação:

A política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política educacional visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais. (AKKARI, 2011, p. 12)

É fundamental percebermos que as mudanças, as quais vêm sofrendo as políticas educacionais ao longo dos últimos anos, estão visceralmente associadas à forma comercial como tem sido tratada a educação a partir da influência de organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Isso se deve, antes de tudo, segundo o autor, ao fenômeno da globalização. O autor nos orienta a entender a globalização a partir do “predomínio da economia de mercado acompanhada de políticas de liberalização do comércio de bens e serviços e pelo desenvolvimento das migrações internacionais” (AKKARI, 2011, p. 22). Contudo, também sinaliza para os aspectos positivos (apoio mútuo e cooperação entre países e regiões) e negativos (aumento da desigualdade e promoção de culturas e valores de países desenvolvidos) da globalização, mas não sem antes nos alertar, pois é um conceito polissêmico e é fato “que as diferentes definições atribuídas não parecem nem precisas e nem consensuais” (AKKARI, 2011, p. 22).

Em se tratando de educação, as implicações da globalização são bem mais sérias, intensas e pungentes, pois, por um lado, ela “pode produzir a ilusão de que existem algumas receitas universais que funcionariam em todos os sistemas educacionais” (AKKARI, 2011, p. 23) e, por outro, pode tornar “possível empréstimos em matéria de inovações educacionais” (AKKARI, 2011, p. 23), permitindo, dessa maneira, a disseminação de ideias pedagógicas nunca vistas. “Na verdade, a globalização tem várias implicações sobre a educação. Ela está no centro das tensões entre o global e o local (AKKARI, 2011, p. 23).

O papel do Estado perante a educação, por sua vez, entra em um sistema de enfraquecimento constante e essa é uma das questões mais relevantes a se pensar em meio à

força que o fenômeno da globalização impõe a essa relação. Akkari, afirma, que apesar desse esgotamento, “o poder do Estado não é totalmente reduzido pela globalização, pois ele ainda exerce influência sobre o espaço territorial em que ocorrem as atividades socioeconômicas nacionais (AKKARI, 2011 *apud* VINOKUR, 2003, p. 24). É a partir dessa tese que Akkari buscará determinar, ao longo da obra em questão, o nível de influência das organizações internacionais sobre as políticas educacionais.

Tendo como pano de fundo para essa questão o neoliberalismo, as organizações internacionais não apenas exercem cada vez mais peso e influência no contexto da globalização, como contribuíram, desde a segunda metade do século XX, para a criação de políticas educacionais da Unesco e da Unicef – agências especializadas em educação – , por exemplo, que, mesmo tendo perdido força com a saída dos seus maiores financiadores ao longo das décadas, viram o FMI atuar intensamente e ativamente na esfera educacional, sobretudo nos países em desenvolvimento.

Mas não é só! Akkari ainda revela:

Entretanto, existem outros tipos de organizações internacionais que têm influência significativa no setor educacional, tais como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde). Cada uma dessas organizações apresenta sua própria história e sua própria visão de Educação. (AKKARI, 2011, p. 28)

O interesse das organizações internacionais nos setores educacionais de países em desenvolvimento ocorre, segundo Akkari, por serem considerados, aos olhos do mercado, ineficientes, inábeis e ineficazes. É a partir dessa visão que o discurso do “*benchmark*” ou “ponto de referência”, aparece como uma categoria de análise que se situa no nível da comparabilidade, sem levar em consideração o sistema educacional próprio de cada país.

Akkari, faz o seguinte alerta:

Os modelos educacionais tendem cada vez mais a se uniformizarem. O que pode ser verificado pela semelhança das políticas nos diferentes países ou pelo surgimento crescente de estudos comparativos do tipo Pisa⁵ que colocam os sistemas educacionais sob a mesma metodologia de análise. (AKKARI, 2011, p. 28)

Ora, isso significa que os países emergentes, cujos sistemas educacionais deveriam seguir os modelos, os ditames e as leis que regem a cada um, se deparam, nesse sentido, com

⁵ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Programem for International Student Assessment – PISA) é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é um exemplo deste regime. Estudos como este tencionam à competitividade econômica internacional, determinando uma nova relação de concorrência e inserindo no contexto educacional grandes corporações, o que, para a OCDE, é uma importante opção política.

a “homogeneização dos modelos educacionais, e as organizações internacionais têm contribuído significativamente para este fenômeno” (AKKARI, 2011, p. 28-29), contribuindo eficazmente para uma agenda global de Educação a partir da concepção das políticas educacionais, da avaliação dos sistemas educacionais e do financiamento, que entra nesta agenda como um aditivo no jogo de interesses do mercado, afinal, é preciso que os países emergentes, financiados em seus setores educacionais pelos organizações internacionais, também “façam a sua parte”.

Todavia, estes não ocorrem sem consequências políticas, pois o fato de financiar o setor educacional permite ao mesmo tempo o exercício de uma pressão sobre estes países para que apliquem as orientações desejadas. É importante ressaltar que os países que recebem a maior ajuda não são necessariamente aqueles que mais precisam. A concessão de uma ajuda se faz geralmente em função de interesses, muitas vezes de ordem econômica, política ou histórica (legado colonial). (AKKARI, 2011, p. 29-30)

Com o intuito de inserir os indivíduos na economia, o Banco Mundial, por exemplo, faz jus ao fato de se interessar, particularmente, em financiar sistemas e projetos educacionais de países em desenvolvimento: “O Banco Mundial apresenta, por sua vez, uma visão mais instrumental. Para este, a Educação deve permitir a inserção dos indivíduos na economia de mercado local e global (...) Para esta organização, o mais importante seria o aprender a fazer” (AKKARI, 2011, p. 30-32). Por conseguinte, as prioridades do Banco Mundial, segundo o autor, são claras: i) aplicar metade dos gastos com educação básica; ii) encorajar a participação do setor privado, especialmente no ensino médio e superior – como forma de redução da participação do Estado – e iii) descentralizar a gestão da educação, priorizando assim a mobilidade e a reforma dos currículos

Podemos inferir que a influência das organizações internacionais não se limita apenas ao discurso, mas é uma política que se concretiza por ações fortes. É por causa disso que podemos perceber que, nos países desenvolvidos, os organismos de maior influência são a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

Nos países desenvolvidos, as organizações internacionais têm influência significativa no setor educacional (...) Na Europa, a Comissão Europeia também produz certo número de orientações educacionais. Novamente, encontramos uma tendência global que favorece uma visão econômica da Educação, uma vez que são as instituições econômicas e financeiras, como nos países em desenvolvimento, que desempenham um papel decisivo. (AKKARI, 2011, p. 33-34)

Fatos como estes visam considerar a educação como um serviço, o que pressupõe, claramente, uma educação subordinada à agenda construída para a competitividade econômica internacional, para o estabelecimento de uma nova relação de concorrência e para inserir, no mesmo contexto, grandes corporações, o que, para a OCDE, por exemplo, é uma importante opção política. Entretanto, o autor afirma, que tal escolha “se distancia, especialmente, da concepção histórica humanista da escola enquanto um direito ou bem público” (AKKARI, 2011, p. 34), e se aproxima, cada vez mais, de uma educação regulada pelo viés da comercialização.

Por outro lado, a internacionalização das políticas educacionais nos desafia e nos faz refletir sobre as influências das agências internacionais nas políticas nacionais e internacionais, com o intuito de destacar que o processo de internacionalização das políticas educacionais gera novas formas de regulação das políticas nacionais. “Para além de suas significativas contribuições financeiras, em alguns países é, sobretudo, sua capacidade de orientar as políticas educacionais que deve ser enfatizada” (AKKARI, 2011, p. 34), inferindo uma enorme tendência à descentralização do Estado e à privatização da Educação, atribuindo a esta os espaços de decisão, as competências e as atribuições das responsabilidades.

Ora, com a ampliação dessa lógica e as novas relações existentes entre o mercado e a Educação, a tendência à descentralização é inevitável, afinal, descentralizar significa destituir os que representam o poder e autoridade governamental da educação para um outro lugar, um outro nível, a saber, diferente ou inferior ao que antes da ocupação do mercado: “A descentralização da Educação corresponde a uma tendência cada vez mais generalizada em nível mundial e observada nas últimas décadas. Trata-se da delegação formal da autoridade ou da responsabilidade decisória em níveis hierárquicos inferiores” (AKKARI, 2011, p. 38).

Ao se referir a Rondinelli, Nelson e Cheema (1984), Akkari nos chama a atenção para o perfil polissêmico que o termo “descentralização” possui nas mais variadas formas de poder inseridos entre as várias instituições e grupos sociais. Os autores afirmam que os possíveis graus de descentralização se dão de 4 maneiras: i) o deslocamento do poder do Estado para um nível mais baixo, porém, sem perder a sua autoridade e domínio de decisão; ii) delegar a responsabilidade de certas funções específicas para fora da estrutura nacional do Estado; iii) criar e reforçar o nível de decisão fora do controle do governo central e iv) desregulamentar, ou seja, privatizar as atividades econômicas ou serviços públicos do controle do Estado. É importante salientar que Akkari ainda apresenta uma discussão muito proveitosa sobre a descentralização com os autores McGinn e Welsh (1999), Bouvier (2007), Lauglo (1995),

Lagier e Diarra (2006), Vinokur (2003), ressaltando que nenhum sistema educacional é completamente centralizado ou completamente descentralizado.

Akkari, exemplifica:

Podemos tomar como exemplo o caso da Suíça e França, onde os sistemas educacionais utilizam tanto mecanismos de decisão descentralizados quanto centralizados. Na Suíça, o sistema educacional tem sido historicamente descentralizado. O papel decisivo dos conselhos escolares na nomeação de professores exemplifica tal fato. (...) Ao contrário da experiência suíça, a França historicamente possui um sistema educacional bastante centralizado. Mas as escolas de Ensino Médio (liceus) estão sendo atualmente construídas pelas regiões e departamentos. (AKKARI, 2011, p. 39)

De todo modo, há um outro aspecto que se se faz necessário frisar e se coloca do outro lado dos críticos à descentralização, uma vez que, no campo educacional, ela pode beneficiar as populações locais, que não é mais obrigada a passar pelo crivo do poder central, que impõe inúmeros obstáculos à sua ação e, por fim, permite que “programas de várias agências de cooperação bilateral e multilateral se concentrem sobre a ‘capacitação’ dos agentes locais para assumir as tarefas que lhes forem atribuídas pela descentralização” (AKKARI, 2011, p. 40).

Desta maneira, os entusiastas da descentralização, segundo Akkari (2011), apresentam as cinco razões para a sua implementação: i) a perda da credibilidade do planejamento central das políticas públicas; ii) a crise fiscal, que tende a aumentar os cortes na Educação; iii) a maior atenção à obrigação de resultados e à prestação de contas (*accountability*); iv) o desenvolvimento das políticas neoliberais e a redução do papel do Estado, ampliação das forças de mercado, enfraquecimento do Estado-nação, direito de os trabalhadores se tornarem responsáveis por suas decisões e aplicação dos sistemas dominantes dos países desenvolvidos; e v) a emergência de governos mais democráticos nos países em desenvolvimento, observando as necessidades da populações locais e à ascensão da sociedade civil. Akkari (1995 *apud* Lauglo) enfatiza que a descentralização objetiva eliminar todo e qualquer entrave e usar forças do mercado para alcançar o potencial máximo, criar controle e equilíbrio sobre a centralização do poder, contestar a posição dominante da organização pelas elites e refletir sobre o direito dos trabalhadores se tornarem responsáveis por suas decisões.

Akkari faz uma consideração importante a respeito da descentralização, que ainda precisa ser comprovada, salientando, dessa maneira, algumas críticas que podem trazer esclarecimento ao tema. A crítica principal é a de que “os métodos nem sempre são planejados de maneira refletida e sequer têm sido bem executados, especialmente nos países em desenvolvimento” (AKKARI, 2011, p. 43), ou seja, não se vê um debate nacional a

respeito do assunto de tal modo que não se configurou como item dessa pauta as divisões das responsabilidades, impondo, desse modo, um processo desorganizado e despreparado para a descentralização.

A descentralização não planejada pode levar a uma incapacidade das instituições, particularmente quando se trata de coordenar as atividades educativas entre os níveis nacional e regional, sendo essa incapacidade muitas vezes atribuída às instituições locais. (AKKARI, 2011, p. 44)

Uma outra crítica diz respeito à “insuficiência de recursos (humanos, equipamentos) para uma descentralização efetiva” (AKKARI, 2011, p. 44). Isso quer dizer que a falta desses expedientes implica para municípios e Estados a impossibilidade de assumirem, eles próprios, o seu papel na Educação. Ora, sem a gestão de recursos humanos, a política de descentralização é inapta. “Teoricamente, algumas reformas propõe o estabelecimento local de salários e condições locais de trabalho aos professores. Mas, na prática, mesmo os sistemas mais descentralizados não conseguiram transferir às escolas essa responsabilidade” (AKKARI, 2011, p. 45).

Um outro grande entrave é o fato de que a população local e seus representantes não dominam os procedimentos e os processos indicados pela política de descentralização, a fim de que eles mesmos assumam o protagonismo e as responsabilidades inerentes a esse processo. Ora, nos países em desenvolvimento, onde alguns administradores não têm competências básicas em alfabetização, se tornaria inviável, nomearem, por exemplo, professores ou livros didáticos. “Com a descentralização, de um lado, há menos hierarquia administrativa, mas, de outro, há também menos capacidade de gerir a Educação” (AKKARI, 2011, p. 45).

Nessa vertente, para que seja bem-sucedida, a descentralização deveria, segundo AKKARI (2011), estabelecer um consenso nacional sobre os seus próprios objetivos, propor mecanismos legislativos adequados e financeiros bem definidos e indicar uma formação adequada e apropriada das populações locais para novas responsabilidades.

De todo modo, não podemos acreditar que o modelo de descentralização possa funcionar como um fármaco para a cura de todos os males da Educação. Akkari (2011) afirma que é importante reconhecer quando ela funcionou, mas que é preciso um olhar clínico para quando ela não aproximou a Educação dos cidadãos, ou seja, os estudantes das escolas.

Para nós, a discussão sobre a influência das organizações internacionais nas políticas educacionais não chega ao seu fim aqui, pois as polêmicas, os debates e os estudos sobre o tema, tem impactado de maneira significativa as reflexões que se debruçam sobre os desafios

para a efetivação da descentralização nos sistemas educacionais. O que nós estabelecemos com Akkari (2011) foi um vínculo esclarecedor com o problema que o mundo em desenvolvimento, em termos de Educação, tem passado a partir do momento que o monopólio estatal sobre a escolarização recebeu suas primeiras críticas pelo liberalismo econômico e estas foram aprofundadas pelo neoliberalismo.

A solução neoliberal sempre aparece quando a educação se encontra em crise. O curioso é que os seus adeptos usam da referida ideologia como uma receita para administrar e remediar o colapso dos serviços públicos que, na maioria das vezes ocasionados pelos próprios governantes que a representam, aparecem como a ocasião propícia para convencer a população de que o Estado é incompetente e ineficiente para tais questões.

Quando a Educação, por exemplo, é permeada pela mentalidade neoliberal, as escolas definem seus quadros e currículos a partir de uma cultura empresarial da competitividade, inovação e concorrência para o mercado tecnológico e global, obrigando, por sua vez, a perda na Educação de um espaço formativo para a democracia, que vê no neoliberalismo um grande obstáculo para o seu desenvolvimento pleno.

Marilena Chauí afirma:

O neoliberalismo, implicou o abandono da política do Estado do Bem-Estar Social (políticas de garantia dos direitos sociais) e o retorno à ideia liberal de autocontrole da economia pelo mercado capitalista, afastando, portanto, a interferência do Estado no planejamento econômico. (CHAUÍ, 2000, p. 561-562)

É por esse motivo que as palavras de ordem do neoliberalismo na educação, sempre passam pela qualidade absoluta, pela modernização da escola, pela conformação do ensino à competitividade do mercado internacional, pela incorporação das técnicas e linguagens da tecnologia, pela abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias e pela produtividade.

Muitas vezes em nosso dia-a-dia ouvimos palavras como: qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade, do mercado internacional, deserção do Estado, descentralização e entre outras de ordem do discurso neoliberal da educação (LOPES; CAPRIO, 2008, p. 1-2)

Ora, já sabemos que a educação, sob a influência neoliberal, isola, segrega e aliena o campo social e político para, sorrateiramente, forçar aquilo que era da competência e da responsabilidade total ou parcial do Estado, à lógica e ao funcionamento do mercado a fim de

que tudo seja tudo regulado à sua semelhança. Segundo Murrach, o discurso neoliberal ajusta a educação ao seguinte papel estratégico:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação, porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Segundo Gentili (2011), o neoliberalismo na educação se faz presente nos ideários de liberdade; do papel do Estado e de uma educação enquanto uma ideia de educação de qualidade, o que muitos estudiosos do tema chamam de “mercantilização” ou “financeirização” da educação, posto que é, por um lado, a inserção das ideias do mercado no ambiente escolar e por outro, do setor financeiro assumindo cada vez mais a hegemonia na educação privada em nosso país. “A propriedade educacional se adquire (se compra e se vende) no mercado dos bens educacionais e *serve*, enquanto propriedade *possuída*, para competir no mercado dos postos de trabalho [...]” (GENTILI, 2011, p. 233. Grifo do autor).

No que concerne ao Brasil, é importante que possamos compreender como essa ideologia vem, ao longo dos anos, instituindo mudanças no contexto educacional a partir da influência e da chegada dos organismos internacionais em nosso país. O que querem dos nossos currículos? O que desejam que as crianças e os jovens aprendam? Do mesmo modo, em que medida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 93934/96), sofreu as consequências dessa influência.

5.2 Lei de Diretrizes e Bases de 1996: a “LDB minimalista”:

Tendo compreendido, no início deste capítulo, a doutrina neoliberal, e uma vez entranhada na sociedade a partir dos seus pressupostos disseminados em todos os âmbitos de nossa vida, entre eles, o espaço escolar, salientamos que a educação não pode ser constituída como um espaço em separado da conjuntura social e econômica de um país, já que ela responde às demandas e às necessidades do seu período histórico.

A década de 1990 do século XX, em nosso país, pode ser caracterizada por alterações e transições substanciais nos padrões de intervenção estatal, derivados dos desdobramentos assumidos pelas relações sociais capitalistas, substanciados pelo neoliberalismo. No contexto brasileiro, o neoliberalismo teve um impacto significativo na transformação da economia do país a partir da década de 1990.

A adoção do neoliberalismo no Brasil foi influenciada pela crise econômica vivida pelo país no final dos anos 80 e início dos anos 90, conhecida como a "década perdida". Nesse período, a inflação estava descontrolada, a dívida externa era elevada e a economia estava estagnada. Diante desse quadro, o governo brasileiro adotou medidas neoliberais como forma de buscar soluções para os problemas econômicos. Uma das principais medidas adotadas foi a estabilização da moeda, por meio do Plano Real, em 1994. Essa política econômica tinha como objetivo controlar a inflação e criar um ambiente favorável para os investimentos. O controle da inflação foi alcançado, mas a estabilidade veio acompanhada de altas taxas de juros e desemprego, o que gerou impactos sociais e aumentou a desigualdade no país.

Além da estabilização da moeda, outras políticas neoliberais foram adotadas, como a privatização de empresas estatais, a abertura comercial e a desregulamentação da economia. A privatização de empresas estatais visava reduzir a dívida pública e promover a eficiência econômica. No entanto, muitas dessas privatizações foram marcadas por escândalos e suspeitas de corrupção.

A abertura comercial também foi um elemento central das políticas neoliberais no Brasil. Por um lado, a abertura comercial expandiu o acesso a bens importados e aumentou a competitividade das empresas brasileiras. Por outro lado, houve o fechamento de várias indústrias nacionais, especialmente aquelas que não conseguiam competir com produtos estrangeiros, devido à falta de investimento em tecnologia e infraestrutura.

A desregulamentação da economia também foi uma característica do neoliberalismo no Brasil. Essa política visava reduzir as barreiras à entrada de novos negócios e promover a flexibilização das relações de trabalho. No entanto, a desregulamentação também resultou na precarização das condições de trabalho, com o aumento da informalidade e a redução de direitos trabalhistas.

O neoliberalismo no Brasil teve impactos significativos na economia do país, mas também gerou desafios e contradições. Houve um aumento no crescimento econômico e na entrada de investimentos estrangeiros, mas a desigualdade social cresceu, o emprego formal foi reduzido e vários setores da economia foram fragilizados. O neoliberalismo teve um papel importante na transformação da economia brasileira nas últimas décadas, contudo, é

necessário fazer uma análise crítica dos resultados dessas políticas, considerando os impactos sociais e as contradições geradas pelo modelo neoliberal.

A LDB de 1996 foi uma proposição do deputado, por Minas Gerais, Octávio Elísio (1940-2022), em 29 de novembro de 1988, no âmbito do poder Legislativo (48ª legislatura, a “legislatura da Constituinte”), com 83 artigos (Projeto de Lei número 1.258/88). Até que fosse definitivamente promulgada, nas discussões em torno da LDB, foram incorporados à pauta vários projetos e emendas parlamentares de inúmeros setores educacionais, de inúmeras correntes ideológicas e de muitos partidos políticos. De acordo com De Oliveira (1997), no processo de elaboração da nova LDB, verificam-se duas fases que exprimem a tramitação do projeto na Câmara dos Deputados e no Senado. A primeira, em 1988, no contexto de abertura política, e vai até 1993 com a aquiescência dos deputados. Nesse cenário, enxerga-se que a “nova LDB apresenta-se e produz-se de forma diferente das legislações anteriores, cujos projetos são derivados do Executivo. Isso é importante não somente pelo fato de o projeto de LDB ter sido apresentado por um parlamentar, mas porque esse projeto surge da própria sociedade civil” (DE OLIVEIRA, 1997, p. 817). A segunda, entre 1993 e 1996, após anos de muito debate, é aprovada. Não obstante, o referendo ocorreu à sombra da concepção de determinações políticas e econômicas em prevalecentes na época.

Em termos de educação, nessa mesma década, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova LDB. O presidente Fernando Henrique Cardoso, no dia 20 de dezembro de 1996, sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após 8 anos de discussões no Congresso Nacional. Para a nova Constituição da educação, obtivemos 79 votos contra e 4 abstenções, frente a 349 votos favoráveis à sua implementação. “Teve por base o Substitutivo do Senador Darcy Ribeiro e o trabalho do relator deputado José Jorge. É um instrumento legal, flexível e descentralizador, pois fortalece os sistemas estaduais de educação. É também eminentemente desregulador” (NISKIER, 2011, p. 507).

A LDB encarnou uma série de inovações pedagógicas, dentre as quais podemos citar a de que não há mais a exclusividade do exame vestibular para o ingresso no nível superior; a realização pelo MEC do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM –, valendo para os concluintes do EM para o ingresso no nível superior; os currículos do ensino fundamental e médio carecem de uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais; a valorização do magistério, estabelecendo critérios de ingresso e progressão, criando bases para estruturação da carreira, dentre outros.

A Lei n. 93934/96 foi considerada “uma prova de maturidade” e, segundo o deputado José Jorge, “a chance de organizar o sistema de ensino, definindo melhor o papel do setor público e do setor privado, ampliando a descentralização das escolas, e flexibilizando a gestão das universidades e as normas dos vestibulares”. Inovação na educação brasileira, depois de 25 anos de vigência da Lei n.º 5.692/71. (NISKIER, 2011, p. 508)

De todo modo, é importante salientar que a LDB ainda em vigor, como legislação ordinária e segunda fonte principal do direito educacional brasileiro, estrutura a administração, regulamenta o currículo, o ano escolar, declara princípios e procedimentos, bem como os conteúdos programáticos e a duração dos cursos. Contudo, além de peregrinarmos sobre o contexto de sua elaboração em busca de evidências da presença neoliberal, é importante sabermos, nos limites desse texto, que ela é marcada, como suas antecessoras, por debates, interesses e resistências e é por esse motivo que consideramos importante abordar, ainda que brevemente, alguns aspectos que marcaram a Lei 4.024/1961 e a Lei 5.692/1971.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a que mais, em matéria de discussão, perdurou. Durou treze anos (1948-1961), tendo sido marcada por debates inflamados, principalmente, no que diz respeito aos aspectos de centralização e descentralização do Estado na educação e em relação ao conflito entre o público *versus* privado. “Nunca um projeto de lei para a educação foi tão debatido. Registraram-se diversos obstáculos, resultantes das divergências de concepção entre os aspectos da educação unitária e os defensores da educação descentralizada” (NISKIER, 2011, p. 362-363).

A descentralização implica a distribuição espacial do uso e controle do poder e pode, de forma abrangente, ser definida como “um processo (dinâmica político-social) que visa importantes mudanças em relação à forma de governo (descentralização política), à gestão (descentralização administrativa) do sistema educacional, mediante redistribuição e/ou delegação do poder, relacionados às estruturas (organizacionais), aos atores (institucionais, grupais e individuais) e aos processos estratégicos, seja em nível espacial (subnacionais e subsetoriais), seja em certas áreas e funções ou em relação a algumas instituições (descentralização funcional). (MENEZES, 2001, n.p)

A LDB de 1961 foi uma das primeiras legislações a estabelecer um marco legal para a educação brasileira no pós-segunda guerra mundial. Embora essa lei não possa ser explicitamente classificada como neoliberal, é possível identificar algumas influências dessa doutrina econômica na sua abordagem.

Após longa discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases, adotou-se uma atitude que valorizou a confiança no homem, deixando muita coisa a seu critério, seguindo um modelo tipo americano, que apenas estabelece o que é básico e o que é diretriz,

permanecendo a flexibilidade suficiente para a ação, de acordo com o momento e as necessidades locais. Tem o mesmo sentido daquelas providências adotadas na Inglaterra e que constituíam a “revolução social e silenciosa”, devida à rápida transformação das formas de produção na indústria [...] (NISKIER, 2010, p. 364)

O fato é que, sancionada em 1961 durante o governo de João Goulart, a Lei 4.024/1961 foi compreendida como uma conciliação de interesses, pois foi desenvolvida de maneira dual, de modo a atender as forças antagônicas que digladiavam entre a anulação dos privilégios dos que exerciam o controle absoluto sobre toda a vida educacional do país e entre aqueles que de maneira direta defendiam a centralização do controle das escolas reguladas pelo Estado. “A Lei de Diretrizes e Bases não só descentralizava, nem apenas centralizava. Fazia uma coisa e outra, em planos diversos – o territorial e o convencional” (NISKIER, 2011, p. 362-363). No entanto, é importante destacar que, mesmo apresentando traços do pensamento neoliberal, a LDB de 1961 também carrega características de um modelo desenvolvimentista, com a valorização da educação como instrumento de promoção do desenvolvimento econômico e social do país.

Embora não seja explicitamente neoliberal, a LDB de 1961 apresenta influências dessa corrente de pensamento, especialmente no que diz respeito à valorização do mercado, à formação voltada para o mercado de trabalho e à concepção da educação como um investimento individual.

Alguns anos mais tarde, o ano de 1968 foi um marco na história mundial, com movimentos estudantis eclodindo em diversas partes do globo, todos unidos por um desejo comum de transformação social, política e cultural.

Em meados da década de 1960, enquanto a violência racial e o conflito do Vietnã agitavam os Estados Unidos, surgia uma concentração de fenômenos a que os analistas sociais deram o nome de contracultura. A juventude de classe média começava a postular ideias e a conduzir-se de modo totalmente oposto aos valores apregoados por uma sociedade moralista, racista, consumista e tecnocrata. (BRANDÃO; DUARTE, 2004, p. 54)

No Brasil, não foi diferente. A juventude brasileira de maio de 1968 se destacou pelo vigor e intensidade de suas ações e pela profunda insatisfação com o *status quo*. Este período, marcado por manifestações, protestos e uma efervescência cultural sem precedentes, foi um reflexo do desejo de mudança que permeava a sociedade jovem da época.

Em 1964, o Brasil havia passado por um golpe militar que instaurou uma ditadura que perduraria até 1985. Este regime autoritário impôs censura, repressão e restrição de liberdades civis, gerando um clima de medo e insatisfação entre diversos setores da sociedade. A

juventude, especialmente entre os estudantes universitários, emergiu como um dos principais grupos de resistência contra o regime. Inspirados pelos movimentos internacionais e pelas ideias de liberdade, igualdade e justiça, os jovens brasileiros começaram a organizar-se de forma mais contundente a partir de 1968.

Paralelamente às manifestações políticas, a juventude brasileira de 1968 também esteve envolvida em um intenso movimento cultural. Influenciados pela contracultura internacional, os jovens brasileiros buscaram novas formas de expressão através da música, do teatro, do cinema e das artes plásticas. Este período viu o surgimento de movimentos como o Tropicalismo, que misturava elementos da cultura popular brasileira com influências internacionais, desafiando as normas estéticas e políticas vigentes.

Os movimentos de contracultura nasceram a partir de um ponto de vista hedonista, ou seja, do desejo simples e elementar da felicidade individual, porém fora dos padrões de regras e normas repressoras estabelecidas pelo sistema, composto de instituições político-sociais que objetivavam a sustentação da ordem vigente. (BRANDÃO; DUARTE, 2004, p. 60)

A música, em particular, desempenhou um papel significativo. Artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil, e os Mutantes, com suas letras provocativas e sons inovadores, tornaram-se vozes influentes de uma geração que clamava por mudanças. A cultura jovem de 1968 no Brasil foi um reflexo de um desejo profundo de ruptura com o tradicionalismo e de busca por novas formas de viver e expressar-se.

Apesar do fervor e da mobilização, o movimento estudantil e a juventude brasileira de 1968 enfrentaram uma severa repressão por parte do regime militar. A resposta do governo foi violenta, com prisões, torturas e até assassinatos de ativistas e líderes estudantis. O Ato Institucional Número Cinco (AI-5), decretado em dezembro de 1968, marcou o início de um período de repressão ainda mais intensa, fechando o Congresso Nacional e suspendendo direitos civis.

Podemos considerar que a juventude brasileira de maio de 1968 foi um dos capítulos mais vibrantes e significativos da história recente do Brasil. Em um contexto de ditadura e repressão, os jovens emergiram como protagonistas de uma luta por transformação profunda. Este período histórico é um testemunho do poder da juventude em desafiar e transformar a realidade, mesmo diante das adversidades mais extremas.

É possível afirmar que a ideia de “Projeto de Vida”, ao menos no Brasil, tenha surgido em um contexto de radicalização política em nosso país antes e depois do Golpe Militar de 64 e, uma vez que se refere a um plano pessoal que uma pessoa elabora para alcançar suas metas

e objetivos a longo prazo, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal, esse planejamento envolve a reflexão sobre valores, interesses, habilidades e aspirações, e a definição de ações concretas que ajudem a concretizar esses objetivos.

Já em 1971, o cenário brasileiro era marcado pela Ditadura Militar.

O ensino brasileiro foi sacudido pela promulgação da Lei n.º 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que veio cercada de muita esperança. [...] nos seus primeiros anos sensibilizou a nossa comunidade educacional pela amplitude de seus artigos e pela promessa de atualização e expansão do ensino 1.º e 2.º graus. A Lei 4.024/1961, discutida durante treze anos, durou apenas um década, o que, aliás, é o tempo médio de duração de cada reforma educacional no país. (NISKIER, 2011, p. 455)

Podemos considerar, partir desse panorama, que as leis educacionais referidas podem ser divididas em dois momentos: i) a instituição da Reforma Universitária com a Lei 5.540/1968; e ii) a consolidação das diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus com a Lei 5.692/1971. Estas leis foram concretizadas respectivamente nos governos de Arthur Costa e Silva e Emílio Garrastazu Médici, em um contexto de coerção ao qual a educação brasileira ficou abandonada.

Afirma Jacomeli:

“[...] à repressão, à privatização do ensino, à exclusão de grande parcela das classes populares do ensino público de boa qualidade, à institucionalização do ensino profissionalizante, à desmobilização do magistério pela via da legislação complexa e contraditória e ao tecnicismo pedagógico”. (JACOMELI, 2010, p. 76)

O neoliberalismo na LDB de 1971 representa uma importante mudança no modelo educacional adotado pelo Brasil durante esse período, pois ela trouxe consigo uma série de ideias e princípios que visavam promover uma maior autonomia das instituições de ensino, bem como uma maior competitividade entre elas. A abordagem neoliberal se refletiu também na educação daquele momento, em que as instituições de ensino foram encaradas como empresas e os alunos como consumidores. A LDB em questão seguiu essa visão ao estabelecer um conjunto de diretrizes que visam promover a descentralização e autonomia das escolas.

Nesse sentido, a LDB de 1971 estabeleceu a criação de um sistema de ensino nacional, composto por instituições públicas e privadas, com autonomia para definir seus currículos e métodos pedagógicos. Essa autonomia permitiu que as escolas adequassem suas práticas de acordo com as necessidades e demandas de seus alunos.

Entre esses objetivos, o de desviar do ensino superior interesse de parte dos jovens que cursam o 2.º grau. Como vivíamos a época da euforia do “milagre brasileiro”, haveria necessidade de formação de um grande número de técnicos; a escola de 2.º grau entraria em cena. (NISKIER, 2011, p. 465)

Além disso, a LDB de 1971 introduziu a ideia de competitividade que se manifestou por meio da avaliação periódica das escolas. O objetivo era garantir a qualidade do ensino oferecido, o que também se configurou como um indício dos elementos do neoliberalismo para o campo educacional de tal modo que essa visão reflete a crença de que a concorrência entre as instituições de ensino é benéfica, pois estimula a melhoria contínua e a busca por excelência. Mas o tempo mostrou o contrário. Em relação a previsão de que a maioria dos estudantes preferiria o ensino técnico ao superior, “ao contrário do que supunham os educadores, o número de pretendentes à ascensão ao ensino superior aumentou assustadoramente, e a demanda explosiva de técnicos que se previa não aconteceu” (NISKIER, 2011, p. 465).

No entanto, é importante destacar que a introdução dessas ideias neoliberais na LDB de 1971 demonstrou que visão neoliberal da educação tende a mercantilizar o ensino, transformando-o em mais um produto comercializado no mercado. Além disso, o ensino brasileiro à época, revelou que a competitividade pode gerar uma desigualdade entre as instituições de ensino, privilegiando aquelas que têm maior capacidade financeira e prejudicando as escolas menos favorecidas.

Niskier chama a atenção para um outro aspecto:

Com o resultado dessa legislação, a maioria das escolas passou a oferecer uma profissionalização disfarçada, aparente. Afinal, não estavam elas preparadas com recursos materiais e humanos para arcar com a responsabilidade de uma real profissionalização. Chegou-se ao cúmulo de oferecer mais de 180 habilitações diferentes, sendo que algumas delas completamente desconhecidas por muitos. (NISKIER, 2011, p. 466)

Apesar das críticas, o neoliberalismo na LDB de 1971 representou uma quebra de paradigma em relação ao modelo educacional anteriormente adotado no Brasil. Entretanto, ao promover a descentralização e autonomia das instituições de ensino, bem como a competição entre elas, a LDB de 1971 buscou estimular a melhoria do sistema educacional como um todo.

Afirma, Niskier:

O erro técnico foi o pensamento, errado, de que seria possível prever o volume e a diversidade da demanda de ocupações, sem considerar os fluxos migratórios, as mudanças tecnológicas, a falta de regularidade na procura por profissionais nos setores produtivos, dentre outros fatores. O erro político, consistiu na “elaboração de uma reforma ambiciosa por grupos fechados, sem que os interessados (estudantes,

empresários e a própria administração dos sistemas de ensino) pudessem mostrar e fazer valer seus interesses”. (NISKIER, 2011, p. 466)

Em vista disso, a preocupação do regime militar era formar, ao final do 2.º grau, uma massa trabalhadora com habilitações técnicas que atendessem a demanda imediata do mercado e do capital estrangeiro. Saviani (2013) dá o nome de “pedagogia tecnicista”, cujo pressuposto se assenta nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. “A pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2013, p. 381). Contudo, a mesma regra e os mesmos pressupostos não se aplicavam à elite, que deveria ter um ensino que lhe incluísse em uma parcela privilegiada daqueles que ocupariam os postos de comando do país.

Saviani (2004) menciona que a Lei 5.692/1971 foi elaborada em um contexto político fechado para o diálogo com os educadores – afinal, tratava-se da Ditadura Militar –, logo é compreensível que suas intenções e propósitos eram oriundos de um grupo militar-tecnocrático. Aos professores ficou resguardada a incumbência de executar com eficiência (sem questionar) o que foi imposto.

De volta à década de 90, Saviani (2013), a respeito do surto da doutrina neoliberal em nosso país, mais uma vez, em termos de educação, afirma que as ideias pedagógicas daquele período sofreram grande inflexão: “passaram-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado” (SAVIANI, 2013, p. 428).

E é justamente Saviani (2013) que nos orienta a afirmar que sim, há ideias claramente neoliberais na LDB de 1996. Entendemos que o autor sustenta tal afirmativa a partir das ideias pedagógicas que circularam no período em detrimento da crescente dificuldade enfrentada pelas correntes pedagógicas que ganharam espaço na redemocratização. “Não é fácil caracterizar, em suas grandes linhas, essa nova fase das ideias pedagógicas. Isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade” (SAVIANI, 2013, p. 428).

Desse modo, para corroborar com o tema, Saviani (2013) realiza, em torno da obra, um grande esforço no ordenamento das ideias que se configuraram dominantes na construção da pedagogia em nosso país; desde a chegada dos jesuítas e em relação ao período em evidência, não foi diferente. O autor organizou “essas ideias a partir daquilo que poderíamos considerar suas categorias centrais: *neoprodutivismo*, *neoescolanovismo*, *neonstrutivismo* e

neotecnicismo” (SAVIANI, 2013, p. 428. Grifo nosso), ou seja, a partir de uma lógica que visava a atender a satisfação de interesses privados.

Enquanto na LDB de 1971 a ênfase era assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos a partir de um mercado que se definia e se expandia em direção ao pleno emprego, “agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho” (SAVIANI, 2013, p. 430). Isso significa que da escola, os estudantes não deveriam mais esperar oportunidades de emprego, “mas apenas a conquista do *status* da empregabilidade” (SAVIANI, 2013, p. 430).

Ora, a educação passou a ser entendida como um investimento em capital humano individual, cujo objetivo era permear a mentalidade das pessoas para a competição dos empregos disponíveis. Entretanto, Saviani alertou:

O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos desse processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. (SAVIANI, 2013, p. 430)

Pois bem, fica evidente que a teoria do capital humano na educação foi ressignificada em função daquela da década de 60 e mais fortemente da década de 70, em que a concepção produtivista já se configurava, com a contribuição da educação para o processo produtivo, a de ideal para formação de trabalhadores. Nos anos 90, portanto, ao invés da lógica econômica estar centrada em demandas coletivas, no crescimento econômico do país, na riqueza social, na competitividade das empresas e no incremento de rendimento de trabalhadores, a nova lógica esteve voltada para a satisfação de interesses privados, com ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deveria adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.

Ocorre que, diferente de décadas anteriores, o Estado foi amparado pela ideologia neoliberal, perdendo a responsabilidade por assegurar, por meio da escola, a preparação para a mão-de-obra. A partir de então, o próprio indivíduo se viu obrigado a buscar, por suas capacidades de escolha, aquisição dos meios que lhe permitissem competitividade no mercado de trabalho, ou a condição de empregabilidade por meio da escola.

Mas não há lugar para todos! Sobre a ordem econômica daquele período, Saviani, afirma:

A ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keynesiana, pressupõe, ou melhor, assenta-se na exclusão, categoria que comparece duramente: ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica mundial, não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingem a idade para ingressar População Economicamente Ativa (PEA) nela nem sequer chega a entrar. (SAVIANI, 2013, p. 430)

Em suma, se não há emprego para todos, a alta escolaridade não significou, à época, acesso ao mercado de trabalho, afinal, é da doutrina neoliberal a postulação de que a economia deve crescer mesmo com as altas taxas de desemprego, mesmo com o alto índice de exclusão e desigualdade.

A exclusão é pressuposta, porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também, de forma crescente, a mão de obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, a extração da mais-valia, ela rege-se por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores. (SAVIANI, 2013, p. 430-431)

É, então, a busca pela produtividade na educação que aparece na década de 90 como *neoprodutivismo*, pressupondo, como percebemos, a exclusão que admite que não há lugar para todos e a dispensa de forma crescente da mão-de-obra.

A partir de então, Saviani (2013), dirá de uma verdadeira “pedagogia da exclusão” formada a partir desse pilar:

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E caso não o consigam, a pedagogia da exclusão terá lhes ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. (SAVIANI, 2013, p. 431)

É, sem dúvida, uma situação alarmante: o indivíduo se vê formado, diplomado e, na esperança de não fazer parte da massa excluída, não encontra espaço no mercado de trabalho, tendo, por sua vez, encontrado nessa situação, pela “pedagogia da exclusão”, condições para assumirem a responsabilidade pelo próprio fracasso.

Sobre o que ensina a “pedagogia da exclusão”, afirma, Saviani:

Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. (SAVIANI, 2013, p. 431)

Concisamente, eis o que ensina a “pedagogia da exclusão”: se diante de todo esse conjunto de possibilidades o indivíduo não atingir a desejada inclusão ou o reposicionamento no mercado de trabalho, isso se deve apenas a ele mesmo e as suas limitações incontestáveis.

Uma outra ideia que diz respeito à consolidação da mercantilização do ensino em nosso país faz parte de uma corrente pedagógica cujo lema “aprender a aprender”, segundo Saviani (2013), tão propagado na atualidade, remete ao cerne das ideias pedagógicas perpetradas pelo *escolanovismo*. Relativamente à LDB de 1971, cujo papel do Estado era o de garantir mão-de-obra qualificada e barata para atender as demandas do mercado, a perspectiva do “aprender a aprender”, não é assimilar determinados conhecimentos, mas “aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar em situações novas. E o papel do professor deixa o de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2013, p. 431).

Na teoria, o neoescolanovismo busca uma renovação da escola, reconhecendo que a educação deve ser voltada para a formação integral do indivíduo, levando em conta não apenas o aspecto intelectual, mas também o emocional, social e físico, tendo em uma de suas principais características a valorização da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Dessa forma, o estudante deixa de ser um mero receptor de informações e passa a ser um agente ativo na construção do conhecimento. Outro aspecto importante é a ênfase na contextualização dos conteúdos, ou seja, relacionar o que é ensinado com a realidade do aluno, o que torna o aprendizado mais significativo e relevante, facilitando a sua aplicação prática.

Além disso, o neoescolanovismo valoriza a interdisciplinaridade, buscando integrar diferentes áreas do conhecimento de forma a promover uma visão mais ampla e integrada do mundo. Para dizer o essencial, o neoescolanovismo propõe uma abordagem educacional mais democrática, participativa e contextualizada, visando formar cidadãos críticos, reflexivos e preparados para atuar de forma autônoma na sociedade.

Esclarece, Saviani:

Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. (SAVIANI, 2013, p. 431)

Não nos iludamos! A roupagem parece positiva e benéfica, mas não é bem assim. E a chave para o entendimento do escolanovismo se dá precisamente, no contexto neoliberal, ou seja, em sua ressignificação:

No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha o seu papel determinado em benefício de todo corpo social. Portanto, essa concepção estava animada de otimismo (a escola risonha e franca) própria de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes caminhando, como foi assinalado, em direção ao pleno emprego propiciado pelas políticas keynesianas. (SAVIANI, 2013, p. 432)

Em nosso país, o neoescolanovismo ligou-se à necessidade de constante atualização imposta pela necessidade de ampliar os postos de trabalho, afinal, o futuro trabalhador encontraria na escola um ambiente propício para aprender a lidar com a ideia de que o paradigma do emprego seguro não era mais uma verdade intocável e de que deveriam encontrar no “aprender a aprender” o clima ideal a fim de que, investindo em si mesmos, estivessem mais preparados para a volatilidade do mercado, e que bebendo das competências do neoescolanovismo, pudessem ser reconhecidos pelo mercado como os mais competentes para lidar com essa situação. Na década em que houve a promulgação da LDB de 1996, a inspiração do neoescolanovismo delineou as bases pedagógicas que orientaram as nossas reformas educativas daquele período.

Podemos, à vista disso, afirmar que o lema “aprender a aprender” representa uma vinculação muito próxima com as necessidades consecutivas de atualizações, formações necessárias e reciclagens em função das exigências do período, em que o trabalhador deveria se adaptar, a fim de ampliar e galgar mais oportunidades. Do trabalhador, exigia-se a “capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender” (FONSECA, 1998, p. 307 *apud* SAVIANI, 2013, p. 432).

Saviani (2013) apresenta uma outra face do escolanovismo, denominando-a de “pedagogia da competência”, cujo objetivo é tornar-se um terreno propício para o atendimento das necessidades do mercado:

A pedagogia das competências apresenta-se como outra face da pedagogia do “aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjogadas à “mão invisível do mercado”. (SAVIANI, 2013, p. 435)

E é a partir do neoescolanovismo, que passamos, enquanto sociedade, a confundir a escola como uma entidade empresarial, tornando-a uma instituição que se organiza e opera a partir de uma cultura em que a lógica predominante é a de uma corporação burguesa. Nas empresas “se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas” (SAVIANI, 2013, p. 438).

As Centrais Sindicais do período demonstraram, segundo Niskier (2011), uma preocupação legítima, pois, desejava-se uma ampla qualificação e requalificação dos trabalhadores, “a fim de garantir e melhorar a *performance* brasileira nesse mundo duramente tão competitivo. O modelo econômico globalizado exige essa providência” (NISKIER, 2011, p. 511. Grifo do autor).

Essa mentalidade possibilita que os processos educativos cultivem o princípio da concorrência, da competitividade e da eficiência, significando, assim, uma escola menos democrática da qual aproxima, como sabemos, a criação de instituições educacionais em grandes empresas que têm como intenção servir ao lucro, à medida em que corroem o processo de ensino-aprendizagem em etapas mais flexíveis, dinâmicas e rápidas.

Chauí nos diz como historicamente isso foi possível:

De fato, no capitalismo da segunda metade do século XX, a organização industrial do trabalho foi feita a partir de uma divisão social nova: a separação entre dirigentes e executantes. Os primeiros são os que recebem a educação científica e tecnológica, são considerados portadores de saberes que os tornam competentes e por isso com poder de mando. Os executantes são aqueles que não possuem conhecimentos tecnológicos e científicos, mas sabem apenas executar tarefas, sem conhecer as razões e as finalidades de sua ação. São por isso considerados incompetentes e destinados a obedecer. (CHAUÍ, 2000, p. 562)

Essa forma de organização da divisão social do trabalho foi transmitida para a sociedade inteira. Não somente nas escolas, mas no comércio, na agricultura, nos hospitais, nas universidades, nos serviços públicos, na política e nas artes.

Foi o que Saviani (2013), chamou de *neotecnicismo*, assume, decerto, uma nova conotação na década de 90:

Advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Segundo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando,

senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. (SAVIANI, 2013, p. 438)

A título de exemplo, Saviani (2013) remete a um folheto publicitário distribuído pelo MEC, em março de 1995, para a campanha “Acorda Brasil. Está na hora da escola⁶” a partir de frases sintomáticas:

Vejamos algumas frases: “Os professores precisam ter condições para se atualizar; entre outras coisas, você pode: patrocinar a realização de palestras, seminários e cursos de atualização nas escolas, doar livros e assinaturas e jornais e revistas para uso dos professores. Em seguida: “O trabalho didático utiliza diferentes materiais; entre outras coisas, você pode: doar máquinas de escrever, videocassetes, projetores, televisores, computadores e impressoras, doar equipamentos de esporte, promover a criação de bibliotecas, ludotecas e videotecas [...] etc. Chegou até a apelar à prestação de “auxílio administrativo à escola” e, inclusive pedindo para “ajudar as crianças com dificuldade”, ministrando aulas de reforço. (SAVIANI, 2013, p. 438-439)

O entendimento era de que as profissões mudam muito rapidamente de características e o trabalhador precisava estar em condições de ler e compreender os manuais de novos equipamentos. “Governo e empresa precisam se imantar nesse projeto, daí a existência do programa de ‘Educação para a Qualidade no Trabalho’, um desdobramento do ‘Acorda Brasil’ ” (NISKIER, 2011, p. 511).

Podemos inferir, a partir do exemplo supracitado, que o papel do Estado e da escola foram redefinidos, ou seja, em lugar do rígido controle do processo, flexibiliza-o. É taylorismo-fordismo preterido pelo modelo de produção japonês conhecido como toyotismo, com o qual a segmentação entre a gerência científica e o trabalho especializado, unidos ao atendimento por demanda e a eliminação de estoques o caracterizam. A partir dessa análise sintomática, Saviani afirma que “estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados” (SAVIANI, 2013, p. 439). Isso significa que, para garantir a eficiência e a produtividade, entra em cena a avaliação por resultados, de quem, para a sua implementação e aplicação, contará com a responsabilidade do Estado, “seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente como vem ocorrendo no caso da educação” (SAVIANI, 2013, p. 439).

Desde o governo Fernando Collor de Mello e, posteriormente, com Fernando Henrique Cardoso, a doutrina neoliberal, sob a interferência e o prestígio que desfrutavam nos

⁶ Programa de mobilização social do Ministério da Educação (MEC), lançado em março de 1995, que teve o objetivo de incentivar parcerias da sociedade civil com o poder público, como forma de melhorar a qualidade do ensino e divulgar ações educacionais inovadoras em todo o país. As ações incluíram programas educacionais, intercâmbios, premiações, repasse de tecnologia e equipamentos, treinamento, valorização do professor, palestras, seminários e outros eventos.

governos citados, abriu espaço para que o Banco Mundial, o FMI e a UNESCO, encontrassem, no campo educacional, espaço para sua legitimação.

Ao ser aprovada no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, simpatizante dos princípios e ideários neoliberais e comprometido com as políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 apresenta implícito tais ideias. [...] Enquanto o discurso presente expressa uma coisa, a prática apresenta características diferentes, ou seja, há uma contradição entre a teoria pregada e a prática realizada. (SHIGUNOV; MACIEL, 2004, p.68)

Por esse motivo, observamos o Brasil como país signatário em inúmeras conferências, pactos e convenções que seguem orientações de publicações internacionais. Como exemplo, no ano de 1996, a UNESCO publicou o *Relatório Jacques Delors*, também conhecido como "Educação: um tesouro a descobrir". Esse é um documento elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, na ocasião, presidida pelo economista, político e professor francês Jacques Delors, ex-presidente da Comissão Europeia. O relatório tornou-se uma referência fundamental para a discussão das políticas educacionais em todo o mundo, uma vez que desempenha, de maneira intensiva, a referência do papel da educação e dos professores na construção de uma cultura de paz em um momento marcado pelo agravamento da pobreza e da segregação que a globalização impõe aos países periféricos.

A redação do Relatório Delors (1996) busca apresentar uma visão abrangente e atualizada sobre a educação, abordando temas como os desafios da educação no século XXI, os pilares da educação, os conteúdos e os métodos de ensino, a organização do sistema educacional, o papel dos professores e o financiamento da educação. Considera-se que uma das principais contribuições do Relatório a proposta dos "quatro pilares da educação": aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, nos quais representam a base para o desenvolvimento integral dos indivíduos, preparando-os para lidar com os desafios do mundo contemporâneo e contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

Dentre muitos aspectos abordados pelo Relatório, um dos que nos chamou a atenção diz respeito ao papel dos professores, considerados fundamentais para a transformação da educação. Nesse sentido, o relatório destaca a importância da formação inicial e continuada dos professores, assim como o reconhecimento e valorização da profissão docente. Sobre os direcionamentos que os professores deveriam adotar, entre suas afirmativas enfatiza:

Os problemas da sociedade, [...] não podem mais ser deixados à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de

ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas. (DELORS, 1996, p.154).

A citação supracitada carrega sobre a atividade docente questões notadamente importantes, urgentes e delicadas de serem postas como a realidade da sala de aula, mas questionamos se pode ser colocada, de fato, como a “missão do professor”. Entretanto, aquilo que o Relatório espera do professor, não deixa de ser uma imposição clara sob a responsabilidade da docência, a resolução de problemas sociais e de suas recomendações, que deveriam, na realidade, ser de incumbência do Estado ou das famílias. Ora, esse é, sem dúvida, o “Estado mínimo” preconizado pelos neoliberais, no qual busca reduzir gastos e responsabilidades a partir de parcerias com a iniciativa privada. Motivo pelo qual, o relatório também, ao abordar a questão do financiamento da educação, ressalta a necessidade de investimentos adequados e prioritários no setor educacional, como forma de garantir uma educação de qualidade.

A comissão que faz parte do Relatório, recomenda que não é só legítimo, como é aconselhável mobilizar os recursos financeiros privados para aumentar a qualidade da educação, sobretudo nos países subdesenvolvidos, indicando, por sua vez, para o sistema educativo, como fazê-lo:

São várias as formas de financiamento privado: participação — ainda que limitada — das famílias ou dos estudantes nos custos da escolaridade; responsabilização das comunidades locais por uma parte dos custos de construção em manutenção das escolas; envolvimento de empresas no financiamento da formação profissional; autofinanciamento parcial, no caso de escolas técnicas e profissionais ou de universidades, graças ao estabelecimento de contratos de pesquisa. (DELORS, 1996, p. 182)

A comissão orienta para a hipótese de um sistema de financiamento misto a partir das diretrizes consideradas pelo Banco Mundial:

É igualmente possível encarar a hipótese de sistemas de financiamento misto, combinando fundos públicos e privados em proporções variáveis segundo os níveis de ensino, assegurando sempre a gratuidade da educação básica. A Comissão analisou com particular atenção às propostas formuladas neste sentido pelo Banco Mundial em relação aos países em desenvolvimento, que dão especial realce à educação básica no investimento público. (DELORS, 1996, p. 182)

De todo modo, a menção ao Relatório Delors, aplicado no Brasil como uma forma de “modelo” a ser seguido também se configurou com uma ideia basilar para a reforma educacional idealizada na LDB de 1996. Tal documento representa claramente os interesses e as metas do capitalismo contemporâneo e do neoliberalismo para o campo da educação e para a formação da classe trabalhadora, desde que a participação dos fundos privados figurasse de maneira integral ou parcial no campo educacional.

É claro para nós que a mobilização em torno da LDB em questão está relacionada ao mesmo tempo com o agigantamento do neoliberalismo em nosso país, sem nos esquecermos, é claro, da implantação da Reforma do Estado e pelo cenário de democratização em torno da confirmação da Constituição Cidadã de 1988. Entretanto, conforme afirmar Fonseca (1998), somados a isso, atentamos para uma pressão econômica e ideológica do Banco Mundial (BM) e, acima de tudo, do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cuja proposta era nutrir vigorosamente, em nome do novo padrão de desenvolvimento neoliberal, um projeto de educação que estivesse atrelado ao ideário do Estado mínimo. Não há obviamente no texto da LDB de 1996, uma prescrição sequer a respeito da participação dos organismos financeiros na educação, entretanto, há uma visão nítida e vibrante de que, para melhorar a política educacional e para assegurar que as despesas da educação resultem em investimentos produtivos, o Brasil devesse aceitar a participação do capital privado.

Para Frigotto “este novo governo mundial tem na privatização do conhecimento e nos processos de exclusão suas armas básicas. Por certo, esta forma de resposta não é nem a única, nem a humanamente desejável” (FRIGOTTO, 1995, p. 61), afinal, o que podemos inferir é o distanciamento do modo de ser educacional com as questões mais sociais e pessoais, denotando, dessa maneira, como os ideais neoliberais alteraram as concepções pedagógicas, a avaliação escolar, a ideologia dos conteúdos, bem como os ideais de qualidade de ensino e os debates em torno de defesa sobre privatização da educação.

No âmbito da União, a LDB em questão também se encarregou da responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo, portanto, um verdadeiro sistema de avaliação em âmbito nacional. “Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2013, p. 439). Neste campo, a título de exemplo, deu-se prosseguimento à avaliação da qualidade do ensino, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), como uma atribuição do Ministério da Educação e do

Desporto, a partir do objetivo de coletar informações sobre a qualidade dos resultados educacionais, e igualmente sobre como, quando e quem tem acesso ao ensino de qualidade.

Evidencia-se ainda a obsessão e a compulsão pelo conceito de “qualidade”, um dos mais utilizados no campo da economia em nossas políticas educacionais, que, no geral, é usado para prever e medir a qualidade de objetos, serviços e mercadorias, a partir de critérios objetivos, para possibilitar *rankings*, testes comparativos e padronizações. Marçal nos diz que, a partir dos anos 1990, “ocorreu o deslocamento do conceito de qualidade do campo mercantil para o campo da educação pública, para ajustar o sistema educacional brasileiro ao panorama educacional globalizado” (MARÇAL, 2014, p. 128). Por isso a expressão “qualidade educacional⁷” tem sido amplamente utilizada, nesse caso, para indicar a eficiência, a eficácia, a relevância e efetividade do setor educacional e de suas instituições.

O resultado não poderia ser outro: ao implantar a ideologia de mercado na esfera de atuação do Estado, temos a substituição do paradigma de “serviço público” em “serviço para clientes”. Assim, busca-se a ampliação de agentes privados em espaços ocupados anteriormente por agentes públicos a partir das regras do mercado, como prescreve a cartilha neoliberal. A educação, por sua vez, torna-se mercadoria e não mais um direito, não mais um serviço disponível a todos, independentemente da sua capacidade física, condição social e renda. Com isso, a educação, uma vez submetida às regras do mercado, passa a avaliar e cobrar a todos por suas ações profissionais.

É nesse contexto que Sander (1995), desenvolve os conceitos de *eficiência*, *eficácia*, *efetividade* e *relevância*, articulando-os dialeticamente na composição de seu conceito de qualidade na gestão da educação.

A *eficiência* “[...] é o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (SANDER, 1995, p. 43). É um critério de proporção instrumental e extrínseca. A *eficácia* “[...] é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos” (SANDER, 1995, p. 46). De dimensão instrumental, esse critério preocupa-se com a aquisição dos objetivos intrínsecos, vinculados aos aspectos pedagógicos da educação. A *efetividade* “[...] é o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa” (SANDER, 1995, p. 47). É um critério que reflete a capacidade da educação em responder às preocupações,

⁷ Indicamos, para o aprofundamento do conceito de “qualidade educacional” a análise dos conceitos de qualidade formal e política de Demo (2001); os conceitos de qualidade acadêmica, social e educativa de Demo (1985); e os conceitos de valor e mérito de Scriven (1991).

exigências e necessidades da sociedade. A relevância, por sua vez, “[...] é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor” (SANDER, 1995, p. 50) e está relacionado à atuação da educação para a melhoria do desenvolvimento humano, qualidade de vida dos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional, e da comunidade como um todo. Para Sander, esses critérios se completam:

[...] embora distinguíveis, são dimensões dialeticamente articuladas de um paradigma abrangente e superador de administração da educação. No paradigma multidimensional de administração da educação a eficiência é subsumida pela eficácia; a eficácia e a eficiência são subsumidas pela efetividade; a efetividade, a eficácia e a eficiência são subsumidas pela relevância. (SANDER, 1995, p. 67)

Desse modo, podemos concluir que o Brasil, nos anos 90, em termos de educação, não se livrou do neotecnicismo, afinal, a busca incessante pela “qualidade total” da educação era missão e meta estabelecidas com a infiltração da “pedagogia corporativa”, que se disseminou, à época, “principalmente no ensino de nível superior, com o beneplácito da própria política educacional” (SAVIANI, 2013, p. 440).

Observou-se, assim, a abertura de “universidades corporativas”, como já fazia os Estados Unidos, com curso e formação voltados aos interesses do mercado. O educador passou a ser um “treinador” e a educação deixou de ser um trabalho de esclarecimento, trazendo indubitavelmente, consequências nefastas para a sociedade em geral e para a educação em particular, “pois o desenvolvimento da alta cultura pelo cultivo das ciências básicas, das letras e das artes deixará de ser referência para a formação das novas gerações” (SAVIANI, 2013, p. 441). Ora, o cultivo e a abertura de uma educação para a consciência, esteve, desse modo, voltado para a doutrinação, para o convencimento e para o treinamento eficaz.

A escola é, cada vez mais, vista como uma empresa entre outras, compelida a seguir a evolução econômica e à obedecer as restrições do mercado. A retórica gerencial se torna cada vez mais invasora, por parte dos responsáveis do mundo político e da alta administração escolar. (LAVAL, 2003, p. 13)

Para a própria universidade, as consequências são terríveis, a começar por direcioná-la à expropriação de sua diversidade e pluralidade até mesmo submetê-la a formar pesquisadores não com os recursos trazidos pela sociedade, mas por meios privados, entre outras coisas. O neoliberalismo conduz a universidade a uma distorção da sua própria missão e, na medida em que vai tornando-a cada vez menos republicana, restringe-a, acima de tudo, à produtividade e à competitividade. Em outras palavras, o neotecnicismo dentro dos ambientes do saber,

comandados pelos que se denominam os “modernos administradores”, esconde, na realidade, uma oposição furiosa e devastadora ao ensino em todos os seus níveis e em sentido mais amplo, nada mais é do que um ataque perverso e desumano às tentativas de democratização nas relações sociais no interior das estruturas autoritárias do Brasil.

Já tendo passado o governo Temer e posteriormente o governo Bolsonaro (2018-2021), podemos verificar que a configuração do MEC bolsonarista foi marcada por polêmicas, controvérsias e trocas frequentes de ministros.

Desde o início do mandato, várias medidas foram propostas e implementadas, como a revisão de conteúdos didáticos, a flexibilização da lei do ensino domiciliar, a ampliação do programa de escolas militares, entre outras.

No entanto, o MEC também enfrentou muitos problemas, como a demissão de vários ministros, incluindo Ricardo Vélez Rodriguez, Abraham Weintraub e Carlos Alberto Decotelli, devido a polêmicas e irregularidades em suas gestões. Além disso, o MEC também foi criticado por cortes no orçamento da educação, que geraram protestos e manifestações em todo o país.

O ministério também foi alvo de críticas devido à falta de planejamento e direcionamento em relação às políticas educacionais, além de uma série de problemas na aplicação do ENEM e de outros programas de avaliação e acesso à educação. Em resumo, o Ministério da Educação no governo Bolsonaro foi marcado por instabilidade política e por um cenário de controvérsias e desafios na área educacional.

É significativo enfatizar que as políticas neoliberais para educação sob o governo Temer e Bolsonaro não são recentes e nem datadas de ambos os governos. Nós já apresentamos que, desde o governo Fernando Henrique Cardoso, uma sequência de iniciativas que foram empreendidas com o objetivo de pautar a educação pública a partir dos preceitos do mercado, como por exemplo, o projeto de Lei 1.603/96, mais adiante aprovado como Lei 2.208/97, a qual previa a criação de um sistema separado da educação profissional e da educação regular e, tornava independente o ensino técnico do Ensino Médio, recriando e ampliando, dessa maneira, a dualidade entre ensino profissional e ensino propedêutico.

Não podemos nos furtar em mencionar de que os governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) Rousseff também aprovaram medidas que substanciaram o aprofundamento da educação de mercado, com a aprovação da Lei 11.079/2004, a qual estipula as parcerias público-privadas, legitimando e viabilizando a criação de Organizações Sociais para comandar o setor público; e o Novo Marco Legal da Ciência e Tecnologia, criado pela Lei 13.243/2016 que põe à disposição o financiamento público de C&T para a “inovação nas

empresas”, possibilitando o compartilhamento de pessoal, recursos financeiros e materiais do setor público com o privado.

Cada uma à sua maneira, o que essas políticas têm em comum? Todas integram a pauta neoliberal para a educação. No item a seguir, discorreremos sobre a Reforma do EM, promovida, em 2017, pelo MEC do governo Temer.

5.3 Reforma do Ensino Médio

No ano de 2016, a Medida Provisória 746, sobre o Novo Ensino Médio, tramitada posteriormente no Congresso Nacional e transformada em lei no ano seguinte, já era pensada e discutida já há algum tempo pelos nossos legisladores. Em 2013, o então deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) de Minas Gerais, Reginaldo Lopes, autor da lei 6.840, contou com a colaboração de diversos segmentos sociais. Entretanto, conforme nos apontam Silva e Krawczyk (2016), representantes do setor privado do Instituto Alfa e Beto, do Movimento Todos Pela Educação e do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e, que aprofundaram a indispensabilidade de um currículo transformado, de caráter diversificado e atrativo, de uma formação mais técnica do que teórica, com restrições para a oferta do ensino noturno e uma expansão da carga horária diária, também participaram das discussões e das deliberações em torno do projeto. Todavia, com a ameaça de impeachment que aturdiu o país naquele momento, colocou o projeto em interrupção.

A Reforma do EM manifestou-se novamente após o impeachment de Dilma Rousseff e surpreendeu toda a comunidade educacional. Além de não asseverar a Medida Provisória, muitos setores ligados à Educação e diversos segmentos da sociedade se revoltaram. A reforma em questão não assegurou que fosse realizada a partir de uma discussão democrática, de uma consulta pública ou ainda por meio de um referendo aos quais permitem que os cidadãos se pronunciem sobre assuntos relevantes e de grande interesse à nação. De maneira oposta das políticas educacionais ulteriores à Constituição de 1988 – com as Leis de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional de 1966 –, a origem desta nova proposta, afirmam Costa e Coutinho (2018), é também fruto de um processo autoritário do governo executivo, impondo, assim, um programa que se configura como um retrocesso às políticas de Educação, votadas, como salientamos, às pressas pela Câmara dos Deputados. Temática que abordaremos no tópico seguinte.

Desde logo foi amplamente questionada a legitimidade de se fazer uma reforma educacional por meio do instrumento da Medida Provisória, recurso definido

constitucionalmente para situações específicas nas quais o Poder Executivo sustenta a impossibilidade de tramitação pelas vias normais da elaboração das leis. No presente caso, por se tratar de uma mudança que afeta diretamente a vida de milhares de jovens brasileiros, o uso do instrumento traz certo grau de arbitrariedade, e a ausência de diálogo com a sociedade foi amplamente contestada. Mas se trata de um Executivo que carrega o ônus da ilegitimidade devido à sua origem em processo de impeachment largamente controverso. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 26)

Contrárias à aprovação da Medida Provisória 746/2016, as entidades que compunham à época, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio se fez presente nas audiências públicas e nas manifestações da sociedade civil contrárias à Reforma do EM. Em dezembro de 2016, a Medida Provisória foi aprovada pela Câmara dos Deputados.

Quando 2017 surgiu, o nosso país se encontrava imerso em uma crise econômica que não cessou de se intensificar. Em meio a um turbilhão de acontecimentos, a instabilidade política e econômica daquele momento, desorganizou e alterou consideravelmente a nossa realidade com alguns ingredientes a mais: a crise no sistema prisional, as chamadas “reformas impopulares” da Previdência e Trabalhista, a Reforma Política e a Reforma do EM, também foram nesse cenário, episódios marcantes e que fizeram de 2017 um ano em que as principais deliberações políticas capazes de afetar a vida dos cidadãos de maneira muito direta, fossem decididas e determinadas apressadamente sem uma ampla discussão com os diversos segmentos da sociedade. Prosseguindo em caráter de urgência no Senado, a aprovação da Reforma do EM foi um dos primeiros feitos dos senadores na volta do recesso. Sem maior resistência, a MP 746/2016 foi sancionada pelo presidente em exercício Michel Temer, no dia 16 de fevereiro de 2017 sob a Lei 13.415. A aludida lei – já em vigor – tem como proposta, entre outros pontos, reorganizar o programa da Educação integral no Brasil por meio do Programa Novo Mais Educação.

Além disso, essas transformações ocorreram em um contexto de diminuição do investimento na área da educação. Isso se deve à Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabelece um teto de gastos por 20 anos para o governo brasileiro. Isso significa que, teoricamente, não haverá aumento de recursos disponíveis para a construção ou reforma de prédios escolares, melhoria da infraestrutura, contratação de profissionais e valorização dos professores.

A reforma do governo Temer dividiu o currículo escolar em duas partes. A primeira, chamada de Formação Geral Básica, parte comum do currículo na qual todos os estudantes têm acesso aos conhecimentos essenciais para a sua formação integral construída a partir da BNCC.

Assim, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 476)

E a segunda, denominada de Itinerários Formativos, que constituem um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, em que os estudantes poderão escolher no ensino Médio, porém, decidido por cada unidade escolar e de caráter subjetivo.

Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, [...] nos seguintes termos das DCNEM/2018. (BRASIL, 2018, p. 477)

Ora, se é de responsabilidade de cada escola montar a sua própria grade curricular, é a do estudante escolher o que for mais atrativo, ou a que estiver de acordo com suas aptidões e inclinações acadêmicas que possam, em tese, contribuir para seu projeto de vida e sua inserção no mercado de trabalho.

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018, p. 468)

Provenientes da lei que regulamentou o Novo Ensino Médio, dispomos de fartos documentos que recomendam a conformação ao currículo do Ensino Médio no Brasil, entre os quais realçamos o documento orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e a Resolução nº 3 de 2018, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que remodela as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que proporcionou alterações em sua organização, entretanto, o aspecto decisivo a ser alterado no Novo Ensino Médio, foi a inserção de um currículo flexível, matizado por uma etapa abrangente com carga horária de 1.800 horas, que deve corresponder à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM), e mais 1.200 horas, equivalente à flexibilização curricular,

distribuída por cinco itinerários formativos, instaurados segundo a disponibilidade orçamentária das unidades escolares e suas infraestrutura (SEDUC, 2020).

As principais alterações dizem respeito à carga horária obrigatória destinada à formação básica comum (A MP 746 propunha 1.200 horas e a Lei 13.415/17 definiu “até 1.800 horas, podendo ser, portanto, inferior às 1.200 propostas anteriormente); a realização de parcerias público-privadas passa a ser possível, além das previstas para a formação técnica e profissional, também para a realização de convênios para oferta de cursos a distancia. Também aqui se faz presente a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação. Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público. (SILVA; SCHEINE, 2017, p. 27)

Conforme os itinerários formativos, segundo a Lei 13.415/2017, o estudante poderá optar em qual área do conhecimento deverá aprofundar e investigar, incorporado em cinco possibilidades: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. É relevante enfatizar que as redes têm autonomia para definir a escolha dos itinerários oferecidos, considerando suas particularidades e as aspirações dos professores e estudantes (SEDUC, 2020).

A nova política educacional para o Ensino Médio por meio dos itinerários formativos, em tese, visa a flexibilização curricular e o protagonismo juvenil, que procuram proporcionar maior autonomia para os estudantes determinarem os caminhos da sua Educação. De acordo com Mello e Moll (2019), a garantia dos direitos educativos da juventude no Brasil está associada à execução de políticas em Educação as quais proporcionem a progressão da escolaridade, condições de acesso, de permanência e de qualidade na escola, vinculadas a políticas públicas que oportunizem condições dignas de vida à população.

Uma das propostas mais significativas, na forma como os conteúdos são abordados e trabalhados com os estudantes, foi a introdução do Projeto de Vida como componente curricular obrigatório.

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. (BRASIL, 2018, p. 472)

O Projeto de Vida se fortaleceu significativamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e se consolidou como uma disciplina essencial no novo Ensino Médio no

em nosso país. A BNCC, implementada em 2018, reformulou o currículo nacional com a intenção de garantir uma educação mais equitativa e centrada no desenvolvimento integral dos estudantes. Uma das inovações trazidas pela BNCC foi a ênfase no Projeto de Vida, reconhecendo sua importância para a formação de jovens mais conscientes, autônomos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

No novo Ensino Médio, o Projeto de Vida foi incorporado como uma disciplina transversal e obrigatória, integrando-se aos itinerários formativos e compondo a carga horária mínima do currículo. Essa inclusão reflete a compreensão de que a escola deve ir além da mera transmissão de conteúdos acadêmicos, contribuindo também para a construção de trajetórias pessoais e profissionais dos alunos. O Projeto de Vida deve procurar oferecer um espaço dedicado para que os estudantes possam refletir sobre suas aspirações, identificar suas potencialidades e planejar suas ações futuras, alinhando suas escolhas educacionais e de carreira com seus interesses e valores pessoais.

Compreendemos que o Projeto de Vida está diretamente ligado ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, aos movimentos sociais e a educação integral. Tal vinculação pode proporcionar aos estudantes, competências como autoconhecimento, autorregulação, empatia, tomada de decisão responsável e habilidades de relacionamento. Pode também incentivar os estudantes a se tornarem agentes de transformação social, promovendo uma educação que vai além do individualismo e da competitividade. Essa perspectiva alinha-se com os objetivos dos movimentos sociais, que buscam mudanças estruturais e o fortalecimento de comunidades através do engajamento cívico e da ação coletiva e por fim, como um componente da educação integral, que visa o desenvolvimento pleno dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e ética. A educação integral reconhece que a formação acadêmica deve ser complementada pelo desenvolvimento pessoal e social, preparando os alunos para os desafios complexos da vida contemporânea. Esse enfoque é fundamental para uma educação que busca não apenas o sucesso acadêmico, mas também a realização pessoal e a contribuição positiva para a sociedade.

O Projeto de Vida no Novo Ensino Médio tem como principal objetivo promover a reflexão e a construção ativa do planejamento de vida dos estudantes. Tendo como base a identificação de habilidades, interesses e desejos, o projeto visa auxiliar os jovens a desenvolver um plano de ação que oriente suas escolhas e ações futuras, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 464)

Dentre as principais características do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio, destacam-se: i. *Autonomia e protagonismo*: incentivar os estudantes a serem os protagonistas de suas próprias vidas, tomando decisões conscientes e responsáveis sobre seu futuro, com base em seus interesses e habilidades; ii. *Interdisciplinaridade*: promover a integração e a aplicação de conhecimentos de diferentes disciplinas, possibilitando uma abordagem mais holística e contextualizada do planejamento de vida dos estudantes; iii. *Orientação profissional*: prever a realização de atividades e análises que auxiliem os estudantes na identificação de suas aptidões profissionais, bem como na compreensão do mercado de trabalho e das possibilidades de carreira; iv. *Flexibilidade e adaptação*: acompanhar o Projeto de forma personalizada, levando em consideração o ritmo e as necessidades individuais de cada estudante, permitindo que eles realizem ajustes e mudanças ao longo do processo; e v. *Promoção da cidadania e da inclusão*: buscar sensibilizar os estudantes sobre a importância da participação ativa na sociedade, estimulando o desenvolvimento de valores como responsabilidade social, respeito à diversidade e inclusão.

Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (BRASIL, 2018, p. 473)

Dados os aspectos conjunturais e técnicos da Reforma do EM, fica evidente que essa nova proposta deve nos levar a refletir o quanto as políticas educacionais se mostram urgentes e desafiadoras. Por se tratar de uma temática atual e por já termos passado pelo governo Temer e Bolsonaro, o tema tem proposto alteração no currículo da Educação Básica brasileira e, nesse momento, no governo Lula, encontra-se em uma fase de reformulação. E como toda proposta de política educacional se constitui nos certames do poder, cujas medidas e decisões são tomadas pelo governo em relação ao ensino e à Educação no país, consideramos importante revelar, por meio de uma perspectiva crítica, um perfil ideológico que representa uma ideia de sociedade, de economia e de valores presentes nessa reforma.

5.4 Novo Ensino Médio: problemas e desafios

Instaurar uma reforma no campo educacional sempre é uma decisão importante e relevante. Contudo, essa medida tramitada em caráter de urgência, enquanto uma das primeiras providências do governo Temer, mostrou-se controversa, posto que foram onerados centenas de esforços para a sua aprovação perante o contexto instável e vulnerável em que se encontrava a política e a sociedade brasileira. A consolidação no Novo Ensino Médio dependeu em 2017 da aprovação da Base Nacional Comum, direcionada, por sua vez, em abril do mesmo ano, ao Conselho Nacional de Educação. A previsão era de que a proposta fosse concretizada entre os anos de 2018 e 2019.

Quando a ciência econômica se dispõe a refletir sobre o tema da educação, é sempre pelo viés da “qualificação”. Os economistas da corrente liberal, sobretudo, compreendem que a educação desempenha um papel central na formação de trabalhadores mais qualificados, pois produzirão mais e melhor em relação àqueles que não o são. Adam Smith (1723-1790), considerado o principal teórico do liberalismo econômico, um dos principais pensadores da economia clássica e um dos precursores da teoria econômica moderna, conhecido principalmente pelo seu livro *A Riqueza das Nações*, publicado em 1776, no qual ele desenvolveu importantes ideias sobre a economia de mercado e o papel do trabalho na criação de riqueza, afirma a respeito da qualificação na educação:

Embora, porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essenciais da educação – ler, escrever e calcular – em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. (SMITH, 1985, pág. 215)

Smith pressupõe a educação como uma divisão aprofundada do processo de divisão de trabalho, em outras palavras, como a maioria da população está inserida no cumprimento de atividades rotineiras que não demandam muito de sua capacidade intelectual, o autor alega da parte deles uma mediocridade – baixa instrução – que pode ser prejudicial em uma sociedade civilizada. Ora, a carga imposta pela rotina não permite o desenvolvimento da capacidade criativa dos trabalhadores, o que serviria como uma premissa para justificar a necessidade de uma qualificação, por mínima que fosse, para que a classe trabalhadora pudesse exercer outras atividades para as quais não foram preparados ao longo de suas vidas.

Afirma, Smith:

Quanto mais instruído ele for (o povo), tanto menos estará sujeito às ilusões do entusiasmo e da superstição que, entre nações ignorantes, muitas vezes dão origem às mais temíveis desordens. Além disso, um povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e obtuso. As pessoas se sentem, cada qual individualmente, mais respeitáveis e com maior possibilidade de ser respeitadas pelos seus legítimos superiores e, conseqüentemente, mais propensas a respeitar seus superiores. (SMITH, 1985, pág. 217)

Pois bem, Smith percebeu que a educação é peça importante na máquina de funcionamento da economia, pois, por um lado, trabalhadores menos instruídos causariam danos à hierarquia de posições econômicas, mas, por outro, a educação se encarregaria de garantir um papel civilizador, pois impõe ao trabalhador mais instruído um comportamento mais sóbrio, moderado e responsável, reputado como essenciais para a manutenção da ordem requerida pelo Estado, que por sua vez, deve garantir a qualificação dos trabalhadores para um melhor desempenho. Ora, além da qualificação como uma categoria inerente ao tema da educação, percebemos, a partir da passagem supracitada, um outra, o da “moralidade”, uma espécie de “economia moral” que, segundo essa corrente, contribui para o bom desempenho no mundo do trabalho, produzindo, assim, um trabalhador mais qualificado, mais obediente e ordeiro e menos questionador do seu papel dentro da divisão social do trabalho.

Uma das preocupações centrais de Adam Smith era a qualificação dos trabalhadores e sua formação educacional, desde que seja para o desenvolvimento econômico de um país, uma vez que os trabalhadores qualificados eram capazes de produzir mais e de forma mais eficiente, o que resultaria em um aumento da produção e da riqueza da nação.

Podemos inferir que a abordagem de Smith em relação à qualificação na educação dos trabalhadores influenciou significativamente o desenvolvimento da educação e do mercado de trabalho ao longo dos séculos. Suas ideias estão presentes em muitas das políticas educacionais e de formação profissional adotadas atualmente, sobretudo no Brasil, como já demonstramos, destacando, a partir desse viés, a importância de investir na formação de trabalhadores qualificados e na criação de oportunidades educacionais para todos.

A nossa menção a Smith, ainda que de passagem, é necessária para que revelemos o caráter urgente da Reforma do EM que esteve entre as principais aprovações de medidas econômicas⁸ do governo Temer. À época, os dirigentes do MEC defendiam que era preciso afrouxar as amarras que impediam o crescimento econômico em nosso país e, para que isso ocorresse, era premente que a educação, principalmente a educação profissional – como já vimos em Smith –, seria um elemento importante para a retomada do crescimento econômico,

⁸ Como o controle dos gastos públicos, por intermédio da PEC 55, que impôs limites a gastos futuros do governo federal; a reforma trabalhista de 2017; e a liberação da terceirização para atividades-fim com a Lei da Terceirização.

na medida em que, para potencializar a produtividade, fosse fundamental investir em capital humano.

Foi a partir de um discurso que reforçava a ineficiência da escola pública, a evasão e o desinteresse da juventude por ela, e sob o pretexto de fazer do Ensino Médio um nível de ensino mais atraente, que se deu, como dito anteriormente, a Reforma do EM a qual, em princípio, garantiria as condições necessárias para elevar os níveis de competitividade do Brasil frente ao mercado internacional.

A fim de que tal objetivo fosse amplamente disseminado em nossa sociedade, o governo Temer decidiu por veicular propagandas⁹ gratuitas nos meios de comunicação em massa, mas não optou por conversar, debater e consultar especialistas em educação e a própria sociedade civil para a reforma que, naquele momento, estaria por vir.

Em uma das propagandas na televisão aberta, conferimos:

Propaganda 1 - Sabe que estamos fazendo aqui? Conversando sobre o nosso futuro. No Novo Ensino Médio, o ensino nas escolas tem tudo para ficar mais estimulante, mas de acordo com o que a gente quer mesmo.

- É isso aí! A proposta é baseada na experiência de vários países que trata a educação como deve ser né: uma prioridade!

- Como assim?

- No Novo Ensino Médio, o conteúdo obrigatório que é essencial para a formação de todos vai continuar existindo. Ele vai ser definido pela Base Nacional Comum Curricular e esse debate já começou.

- Tá aqui ó! O mais importante é que vamos ter a liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento para podermos aprofundar nos estudos né! Porque tem Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Tudo de acordo com os meus sonhos e que eu desejo para o meu futuro!

- E tem novidade também para quem quer terminar os estudos e já começar a trabalhar, que é a Formação Técnica Profissional com aulas práticas e teóricas. Antes, quem queria ter uma formação técnica precisava cursar o Ensino Médio e ainda fazer um curso técnico. Agora a formação técnica e profissional vai ser mais uma opção para o aluno que concluiu o Novo Ensino Médio. Daí, no final dos três anos, você pode terminar o Ensino Médio e receber o certificado do Ensino Técnico do Ensino Médio. Acesse o site e participe das discussões. Agora é você quem decide o seu futuro. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O Novo Ensino Médio vai mudar a educação dos jovens! Youtube, 4 de janeiro de 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY)

Em outra verificamos:

Propaganda 2 - A proposta do Novo Ensino Médio está dando o que falar. O ensino tem tudo pra ficar mais estimulante e com mais liberdade pra gente escolher o nosso futuro

⁹ Os comerciais foram emitidos gratuitamente através do convênio do Ministério da Educação com a Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão – Abert. Esse convênio vigorou de 1991 a dezembro de 2019. A empresa que efetivou a produção dos comerciais foi a Escala Comunicação e Marketing Ltda., contratada via licitação desde 2013.

- Muito bem, filho! E esse Novo Ensino Médio é para já?
- Sim, pai! Não dá mais para esperar! Tem muito jovem fora da escola.
- É! Eu andei pesquisando e são mais de dois milhões de jovens fora das escolas. É impressionante!
- E como será esse Novo Ensino Médio?
- Peraí; vou pesquisar. Ó, uma parte do currículo vai ser comum a todos com matérias obrigatórias e conteúdos básicos que são fundamentais na formação geral. Eles já estão sendo definidos pela base nacional comum curricular já em debate. A outra parte será definida de acordo com o desejo de cada aluno dentro de quatro áreas: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza
- E para quem precisa trabalhar cedo tem a Formação Técnica e Profissional. Ele termina o Ensino Médio vai direto no mercado de trabalho.
- Isso aí, mãe!
- Uma maravilha né?!
- Novo Ensino Médio! Acesse o site e participe das discussões. Agora, é você quem decide o seu futuro! (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Como o Novo Ensino Médio pode decidir o seu futuro! Youtube, 4 de janeiro de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bIFgyTLIv4Q>)

A propaganda 1 ocorre no ambiente escolar, em uma biblioteca, onde um grupo de estudantes dialogam entre si sobre a realidade do Novo Ensino Médio. Três alunos protagonizam o diálogo, enquanto os outros, muito atentos, concordam (a partir de gestos corporais afirmativos) e consentem (com sorrisos e troca de olhares) com o que está sendo dito. A propaganda 2 ocorre na casa de uma família, entre o casal (pai e mãe) e seu filho que inicia a discussão sobre o Novo Ensino Médio por meio de uma propaganda que a família escutava na televisão. O pai apresenta-se mais desconhecedor do assunto e mais curioso, enquanto o filho e a mãe aprofundam a discussão, demonstrando claro entendimento sobre o tema.

Alguns detalhes nos chamam a atenção. Importante salientar que em ambas as propagandas os alunos consultaram informações na internet com as diretrizes do Novo Ensino Médio, enquanto o site eletrônico aparecia para os telespectadores. A linguagem não verbal também é muito presente. Os gestos afirmativos dessas mesmas atitudes (troca de olhares, expressões faciais e sorrisos) aparecem continuamente e foram utilizados como sinais de instrumentos claros de convencimento da sociedade para o assunto em questão. As propagandas, da mesma forma, se caracterizaram pela escolha da juventude, dado que na atual reforma, enfatiza-se, deveras, de que o jovem pode decidir o seu futuro e, ao fazer isso, torna-se responsável por suas escolhas. As propagandas em questão terminam com a indicação para acessar o site notabilizando que “Agora você quem decide seu futuro”, falando diretamente com a pessoa que está assistindo.

Por fim, nos chamou especial atenção a ênfase dada em uma escola de “inserção rápida” ao mercado de trabalho (Formação Técnica Profissional) em detrimento de uma escola “pouco prática” e obsoleta de “conteúdo prescindível”.

Na Medida Provisória¹⁰ Nº 746, de 22 de setembro de 2016, verificamos:

§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará:

I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, Lei nº 746, 2016, p. 1)

O principal enfoque da MP de 2016 e que aparece de maneira explícita nas propagandas selecionadas por nós, é o investimento no capital humano, visando maior produtividade; a modernização da estrutura curricular a partir da flexibilização por áreas de conhecimento; e melhorar e aprimorar os resultados do desempenho escolar.

A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358)

Nesta parte, discorreremos sobre essas questões, tentando responder o porquê do caráter urgente da reforma, uma vez que a formação da força de trabalho juntamente com o maquinário é o coração do sistema de produção, pois “trata-se de uma concepção predominante na história da educação brasileira, legitimada em políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358). No que concerne ao Brasil, desde o período nacional-desenvolvimentista, período dado à estratégia política de desenvolvimento empregada no decurso do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que tencionava acelerar o processo de industrialização e superar a condição de subdesenvolvimento do país, “difundia-se a necessidade de investir no capital humano, articulado ao projeto de modernização da nação, como um mecanismo para avançar etapas de desenvolvimento econômico e social” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

¹⁰ No âmbito do direito constitucional brasileiro, a Medida Provisória é um ato unipessoal do presidente da República, com força de lei, editada sem, a princípio, a participação do Poder Legislativo, que somente será chamado a discuti-la e aprová-la em momento posterior.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), é muito clara a relação entre educação e economia.

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro (BRASIL, 2013, p. 146).

Ora, à época da reforma, em plena ostensiva do governo Temer em fazer girar a roda do ciclo de globalização neoliberal, observamos que a sua urgência foi justificada em torno das ideias de uma educação pautada na produtividade e crescimento econômico, no qual o papel do MEC em se prestar a essa necessidade em vistas a atender o aumento da competitividade no mercado internacional e para gerar condições de empregabilidade.

Na esteira da urgência da Reforma do EM, da relação estabelecida entre educação e economia e o dos uso das propagandas gratuitas para convencer a população brasileira de tal necessidade, destacamos o caráter arbitrário e nocivo na sua forma de implementação, afinal, é consenso entre os especialistas em educação que não se faz uma reforma em educação por meio de uma Medida Provisória, uma vez que a Constituição Federal Brasileira estabelece, no artigo 206, inciso VI a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, p. 123) é o princípio da educação nacional.

Com o intuito de assegurar o regime democrático e participação popular na administração pública, o governo Temer deveria, mas não optou por usar uma “consulta pública¹¹” como instrumento para colher a contribuição da sociedade sobre a Reforma do EM, tampouco de “audiências públicas” tão necessárias para debater temas importantes como esse. Ao invés disso, editou uma MP, desconsiderando uma discussão que já vinha acontecendo na Câmara do Deputados por meio do Projeto de Lei 6840/2013. Em outras palavras, os especialistas em educação, os principais atores desse processo (gestores, professores, estudantes, famílias) não foram convidados a discutir, debater a temática e não foram chamados a exercerem um dos principais papéis da cidadania, relacionados à transparência no debate político e social, uma vez que eram eles os principais interessados nesse processo.

¹¹ Trata-se de um mecanismo de participação social de caráter consultivo, realizado com prazo definido e aberto a qualquer interessado com o objetivo de receber contribuições sobre determinado assunto. Incentiva também a participação da sociedade na tomada de decisões relativas à formulação e definição de políticas públicas.

Dessa maneira, entendemos por arbitrária e antidemocrática a consecução de uma MP cuja matéria afetou profundamente as políticas educacionais destinadas à juventude brasileira, salientando, novamente, a destituição de sua participação e toda a sociedade nesse processo.

A Reforma do EM proposta pelo governo Temer contempla o "notório saber" como critério para contratação de professores e tem levantado questionamentos e críticas por parte de diversos setores da sociedade.

No MP de 2016, conferimos:

Art. 61.

 III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e
 IV - profissionais com **notório saber** reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36.
 " (NR). (BRASIL, 2016, p. 1. Grifo nosso)

O "notório saber" permite que profissionais com experiência comprovada na área em que atuarão possam dar aulas no Ensino Médio, sem a necessidade de formação específica na área de educação.

O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 61
 V – profissionais com **notório saber** reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2017, p. 1. Grifo nosso)

O argumento utilizado pelo governo para justificar a inclusão do "notório saber" na Reforma do EM é o de que isso permitirá a contratação de profissionais com larga experiência prática, trazendo para a sala de aula conhecimentos e vivências que não estão presentes na formação acadêmica tradicional. No entanto, essa justificativa tem sido questionada por especialistas em educação, que alertam para os riscos de se colocar profissionais sem formação pedagógica diante de jovens em fase crucial de formação e desenvolvimento acadêmico.

Uma formação que não garanta os conhecimentos necessários para lecionar, impedirá a realização de uma atividade docente com tranquilidade de modo a garantir um ambiente de qualidade ao aluno. Além do que o desconhecimento do saber acumulado no campo teórico/ metodológico contribui para a adoção de

práticas que se limitam apenas ao conhecimento pragmático. Quanto mais limitadas forem as condições de formação, a questão da socialização do conhecimento vai se esvaziando porque leva o professor a envolver-se nos problemas do pragmatismo e imediatismo da cotidianidade. (JACOMELI; GOMIDE, 2020, p. 156)

A falta de formação pedagógica pode acarretar uma série de problemas no processo de ensino-aprendizagem, como a incapacidade de transmitir conteúdos de forma adequada, a inabilidade para compreender as necessidades e especificidades de cada aluno, a ausência de conhecimentos sobre práticas pedagógicas eficazes, entre outros. Além disso, a presença de profissionais sem formação específica na área de educação pode contribuir para a desvalorização da carreira docente, uma vez que abre espaço para a precarização do trabalho docente e a diluição das conquistas históricas da categoria.

O Plano Nacional de Educação – PNE – definiu, na Meta 15, que é imperativa uma formação em licenciatura, isto significa que, além do notório saber, o professor deve possuir também todas as ferramentas didáticas necessárias ao processo educativo, além da habilidade para lecionar.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 12)

Outro ponto de crítica em relação ao "notório saber" é a falta de critérios claros e objetivos para aferir a experiência e competência dos profissionais que serão contratados com base nesse critério. A subjetividade na avaliação do "notório saber" pode abrir brechas para indicações políticas, favorecendo a entrada de profissionais sem os devidos méritos e capacitados para o exercício do magistério. “Isso abre uma ampla brecha para o apadrinhamento nos moldes do coronelismo que ainda impera, orientando tal reconhecimento aos interesses locais e fortalecendo assim a perversa rede de governo montada sobre a égide do favor e não da competência” (JACOMELI; GOMIDE, 2020, p. 157).

Diante do exposto, é possível afirmar que a introdução do "notório saber" na Reforma do EM do governo Temer apresenta sérios riscos e desafios para a qualidade da educação no país. É fundamental que sejam valorizados e fortalecidos os critérios técnicos e pedagógicos para a contratação de professores, garantindo a formação sólida e qualificada dos profissionais que atuarão na formação dos jovens brasileiros.

Uma amostra bastante considerável dessa insatisfação foi o processo de ocupação de escolas por estudantes contrários à MP 746 e a PEC 241 com a ocupação de mais de 1.200 escolas, Institutos Federais e Universidades em todo o país ocorridas em 2016. Os estados do Paraná e de São Paulo adquiriram notoriedade, pela ocupação de muitas de suas escolas públicas, Universidades e núcleos de Educação, apresentando um sintoma desse descontentamento. Assim, sendo compelidos pelas forças conservadoras e reacionárias da sociedade, os grupos de ocupação se viram obrigados a cumprir determinações judiciais que estabeleceram a desocupação das escolas.

Pois bem, após termos apresentado aquilo que consideramos ser as principais evidências que configuram a Reforma do EM como aquela que será para sempre lembrada como a reforma no campo da educação a qual negou a discussão e o debate com a sociedade; como aquela implementada às pressas; como a reforma mostrada como autoritária desde o governo Temer e aprofundada pelo governo Bolsonaro; como a reforma que se submeteu aos interesses do mercado, com foco na formação precarizada e, finalmente, como a reforma que, desde o primeiro momento, sofreu resistências por parte de pesquisadores, alunos e professores, sob a alegação de ser excludente e acentuar ainda mais as desigualdades em nosso País, devido ao enorme abismo das escolas públicas comparado às escolas particulares na viabilização da proposta, cabe a nós, após passado o tempo em que todo o EM já nesse ano corrente, se encontra completamente inserido nas diretrizes da reforma, discorrer sobre o que consideramos os principais desafios e problemas enfrentados pelos “Itinerários Formativos” e pelo “Projeto de Vida”.

A nossa análise crítica começa com “Itinerários Formativos” – um dos pilares centrais dessa reforma – que se constituem como um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher na grade do EM. Embora, segundo a reforma, tenha sido criado para buscar inovação e flexibilidade, já é possível suscitar questionamentos sobre sua eficácia, equidade e impacto na formação dos estudantes, sobretudo se compararmos os de escola pública com os de escolas privadas. Se a ideia era proporcionar maior autonomia na escolha das disciplinas e dos percursos educacionais delineado pelos próprios estudantes, a implementação desses itinerários, no entanto, tem gerado debates intensos sobre seus reais impactos e desafios.

Enquanto disciplinas como História, Sociologia e Educação Física perdem espaço, matérias fora do comum ou com nomes nada explicativos como “O que rola por aí”, “RPG”, “Brigadeiro caseiro”, “Mundo Pets SA” e “Arte de morar” começam a fazer parte da realidade de estudantes do ensino médio nas redes públicas do país. (O GLOBO, 2023)

As escolas públicas também se depararam com a falta de estrutura, cortes orçamentários e investimentos, o que deixa em débito a construção de laboratórios, aquisição de internet e a preparação de espaços adequados para o desenvolvimento dos itinerários. Entre uma ou outra escola pública já constatamos enormes discrepâncias. Entre elas e as escolas privadas, a disparidade que já era evidente antes da reforma, hoje em dia, é ainda maior quando colocamos em jogo os recursos e a estrutura oferecidas para que o desenvolvimento dos itinerários formativos possa acontecer plenamente. Ora, como garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade? Ademais, nos deparamos com um outro desafio: na formação e na capacitação de professores.

Em Campinas, um dos filhos da pesquisadora Erica Mariosa, na 2ª série, teve na última semana aula de RPG, disciplina obrigatória.
— Se olharmos pela ótica da estratégia e criatividade, até faz sentido. Mas o professor não estava preparado para isso. Virou uma aula com autorização para jogar — diz ela, mãe também de uma aluna da 3ª série que já estuda no novo modelo e, temendo a falta de preparo para o Enem, faz um cursinho gratuito. — A ideia é terem aulas que ajudem a lidar com a vida. Na prática, isso não acontece. (O GLOBO, 2023)

Muitos educadores enfrentam dificuldades ao lidar com a transição de um modelo mais tradicional para um que demanda maior flexibilidade e adaptação. Ora, se ficou ao encargo das escolas promover uma diversificação de currículo e criar disciplinas novas, a lógica seria contratar mais professores, contudo, percebemos, na prática, um rearranjo. Muitos professores perderam suas aulas, sobretudo das disciplinas que promovem o senso crítico dos alunos, como História, Filosofia e Sociologia, que em alguns casos, se depararam com a redução de sua carga horária, ou mesmo, para não as perder, foram inseridos em aulas, oficinas ou projetos sem vínculos com sua formação.

Um professor da área de Língua Portuguesa, afirma:

— Minha formação é Língua Portuguesa, e estou dando aula em várias disciplinas fora da minha área para completar carga horária. Uma é Arte de Morar, eletiva de geografia — conta o professor na cidade de Candeal. — As disciplinas da base nacional comum perderam carga horária. As menos espremidas foram Língua Portuguesa e Matemática. Há professores de História e Geografia que perderam metade da carga e têm que pegar disciplinas de outros campos. (O GLOBO, 2023)

Importante frisar que as escolas maiores atendem os estratos econômicos mais elevados acabam oferecendo um número superior de itinerários e o aluno fica com mais liberdade de escolha do que aquele com menor nível socioeconômico.

Se a proposta da Reforma do EM é proporcionar uma formação mais integral, contemplando aspectos acadêmicos, técnicos e socioemocionais, o que percebemos, no entanto, é se os itinerários formativos, por vezes focados em áreas específicas, estão de fato promovendo uma formação abrangente e preparando os estudantes para os desafios do século XXI.

Diante dos desafios e questionamentos apresentados, é crucial uma reflexão profunda sobre os itinerários formativos na Reforma do EM. A busca por uma educação mais flexível e alinhada às demandas contemporâneas é louvável, mas a garantia de equidade, formação integral e adequado suporte aos educadores são elementos fundamentais para o sucesso dessa empreitada. A contínua avaliação e ajustes são essenciais para assegurar que a educação no Brasil esteja verdadeiramente preparando os estudantes para os desafios do futuro.

Um outro aspecto a ser considerado é a inserção do “Projeto de Vida”, no contexto da Reforma do EM, o qual busca fomentar o protagonismo dos estudantes, estimulando a construção consciente de seus caminhos futuros. No entanto, é crucial questionar a eficácia e as implicações dessa abordagem, considerando suas bases teóricas, implementação prática e possíveis consequências.

O conceito de "Projeto de Vida" tem suas raízes em abordagens pedagógicas que enfatizam a autonomia do estudante na construção de seu percurso educacional e profissional. A defesa de projetos de vida passou a abranger o currículo escolar brasileiro com BNCC e os currículos reformulados, a partir dela, em Estados e Municípios. No entanto, a falta de clareza conceitual e orientação metodológica pode resultar em interpretações subjetivas e, conseqüentemente, em abordagens heterogêneas nas instituições de ensino.

Em diversos estados, sobretudo no Rio Grande do Sul e São Paulo, a inserção dessa disciplina acarretou uma diminuição drástica da carga horária destinada ao ensino de Ciências Humanas na Formação Básica. Na maioria dos casos, em que as escolas de tempo integral não existem, a diminuição da carga horária alcança todas as disciplinas, sendo justificada em função da necessidade de abrir espaço aos itinerários formativos. No Rio Grande do Sul¹², por exemplo, Filosofia e Sociologia ficaram reduzidas a uma única aula por semana em todo o Ensino Médio, ou seja, apenas ministrada na 3ª série; em São Paulo¹³, o governo cortou pela metade a carga horária de disciplinas como Artes (2 aulas por semana apenas na 1ª série),

¹² A grade curricular está disponível em: <<https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=942580>> Acesso em: 5 jan 2023

¹³ A grade curricular está disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2023%2fexecutivo+secao+i%2fnovembro%2f17%2fpag_0031_4f911097271feb9a0cf7a5842c7a59a4.pdf&pagina=31&data=17/11/2023&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100031> Acesso em: 5 jan 2023

Filosofia (2 aulas por semana apenas na 1ª série) e Sociologia (2 aulas por semana apenas na 2ª série).

A execução do "Projeto de Vida" enfrenta desafios práticos, como a sobrecarga de professores, a falta de recursos e a diversidade de realidades socioeconômicas dos estudantes. Além disso, há a necessidade de capacitação docente para orientar efetivamente os jovens na elaboração de projetos alinhados com suas aptidões e aspirações. Há professores de Filosofia e Sociologia, por exemplo, à frente desta disciplina por serem considerados “áreas a fim”, o que não significa *a priori* que são plenamente capazes de conduzir magistralmente os conteúdos e o planejamento destinados a área, afinal, poderão correr o risco de na condução da disciplina – e isto serve para qualquer docente à frente do Projeto de Vida –, acentuar desigualdades socioeconômicas, uma vez que estudantes de contextos mais vulneráveis podem enfrentar obstáculos adicionais na definição e consecução de seus projetos. Isso levanta questionamentos sobre a efetividade do modelo em promover uma educação verdadeiramente inclusiva e igualitária.

Ao concentrar-se na dimensão profissional e acadêmica, o Projeto de Vida pode negligenciar aspectos essenciais da formação global dos estudantes, como habilidades socioemocionais, cidadania ativa e senso crítico. Uma abordagem excessivamente pragmática pode comprometer a preparação abrangente dos jovens para os desafios da sociedade contemporânea.

Para nós, isso ficou evidente na elaboração da Reforma do EM. O então ministro da Educação, Mendonça Filho, que esteve à frente do MEC no governo Temer, atualmente deputado federal pelo União Brasil, e consultor da UNESCO e da Fundação Lemann¹⁴ (fundação oriunda de grandes empresas e bancos), que se apresenta como uma organização de filantropia familiar com o objetivo de agir na educação e na formação de lideranças, trabalham, na realidade, de maneira a influenciar as decisões do poder público em benefício de uma educação que absorva os valores dos preceitos do mercado como ficou claro com a defesa da BNCC e do NEM, estimulando o empreendedorismo e com interesses na transferência de recursos públicos para o setor privado.

Basta que façamos uma pesquisa por “Novo Ensino Médio” ou “BNCC Ensino Médio” nos sites de busca e o que encontraremos é uma enormidade de *links* patrocinados por sistemas apostilados, fundações e institutos vinculados a bancos, editoras e livros didáticos.

¹⁴ A ONG Todos Pela Educação, conta com investimentos da Fundação Lemann. O bilionário Jorge Paulo Lemann, responsável pela agência de lobby e que a ela dá o nome, é dono da AB Inbev (Ambev), multinacional do setor de bebidas, além de ter comprado as empresas estadunidenses Budweiser, Burger King e Kraft Heinz. Lemann foi considerado o homem mais rico do Brasil, em 2021, pela Revista Forbes.

Ali, a educação é negociada e tudo o que ela produz vira mercadoria: planos de aula, guias, e materiais de orientação sobre como trabalhar o Projeto de Vida para professores, por exemplo.

Essa concepção quer fazer com que as instituições admitam naturalmente que devem, doravante, ser “gerenciadas” pelas demandas individuais e necessidades sociais de mão-de-obra, e não por uma lógica política de igualdade, de solidariedade ou de redistribuição em nível de nação na escala do território nacional. Nesse novo modelo, a educação é considerada como um bem de capital. (LAVAL, 2004, p. 89)

A Reforma do EM foi claramente apoiada pelo setor privado e pelos chamados “empresários da educação”, o que evidencia o caráter de classe da reforma, em que o intuito é oferecer uma formação adequada à exploração capitalista dentro do Projeto Vida, tendo como principal alvo os filhos da classe trabalhadora, desde que atue dentro dos preceitos do capitalismo neoliberal, partindo de suas bases econômicas de reprodução e acumulação do capital, tornando-se uma forma de vida.

Uma das contradições pedagógicas da nova ordem escolar está nisso: como mobilizar a atividade intelectual dos estudantes, desvalorizando as disciplinas científicas e culturais e deixando pensar que a experiência prática, espontânea e “informal”, os engajamentos associativos ou as boas intenções caritativas são da mesma ordem que os estudos escolares e educação física e cultural que eles proporcionam? (LAVAL, 2004, p. 63)

O neoliberalismo arrasou não apenas os antigos poderes e estruturas institucionais, “mas também das divisões de trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração” (HARVEY, 2011, p. 13). Os valores do neoliberalismo também condenaram as vidas humanas que se agarravam, como um guia, às convicções e aos princípios que fomentavam no plano da identidade, dos costumes e das escolhas individuais, a uma forma de vida que conservava ou se desprendia da lógica do mercado a qual aviltava as preocupações coletivas, menosprezava os bens públicos em detrimento dos bens privados, diluindo, propositalmente, a noção de cidadania social. “Ele sustenta que o bem social é maximizado se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado” (HARVEY, 2011, p. 13).

A fim de que o neoliberalismo amplie o seu jugo e a sua intensidade sobre as sociedades e as pessoas que se colocam em constante disputa, o mercado se faz, supostamente, como um juiz neutro que arbitra sobre quem vence e quem perde e, conseqüentemente, somos induzidos a acreditar que aquilo que acontece conosco ou com os

nossos semelhantes é da inteira responsabilidade da pessoa, conferindo a cada ser humano a responsabilidade por suas conquistas e derrotas.

Isso explica o motivo pelo qual, a Reforma do EM não estimula o pensamento crítico, o que, indubitavelmente, traz consequências nefastas para os estudantes, já que podem aceitar, em uma aula do Projeto de Vida, por exemplo, que a desigualdade social é normal, e de tão naturalizada, a culpa individual pelo fracasso existe e é resultado de quem não se esforça o suficiente por uma vida bem-sucedida, retirando da própria sociedade e do modo como ela se configura entre nós, que a delinquência, o desemprego, a violência, a pobreza, por exemplo, são de responsabilidade das pessoas que vivem realidades como essas e não de um sistema excludente, individualista e perverso como o neoliberalismo.

E é na contramão desse processo que pretendemos oferecer com a nossa pesquisa, movimentos pedagógicos críticos, práticas colaborativas e abordagens educacionais que enfatizam a formação integral dos estudantes à lógica neoliberal, sugerindo caminhos possíveis para uma educação mais humanizada.

6 ESTADO DA ARTE

O presente item demonstra o levantamento das pesquisas desenvolvidas que estão correlacionadas a este projeto de pesquisa e que detêm abordagens teóricas e conceituais associadas ao tema investigado. O itinerário das buscas e das investigações realizadas e a totalidade final das teses, dissertações e periódicos selecionados demonstram afinidade e aproximação favorável e muito próspera entre este estudo e as produções acadêmicas mais recentes da pesquisa do campo sobre o Ensino Médio no Brasil e áreas afins, indicando a relevância e o mérito das discussões aqui propostas.

Para o desenvolvimento deste tópico, concentramos as buscas em bancos de dados de bibliotecas virtuais brasileiras, especificamente no Portal de Periódicos da CAPES, em seu Catálogo de Teses e Dissertações, e no SCIELO – Portal de Periódicos Científicos Brasileiros –, no período compreendido entre 2018 e 2022, no intuito de encontrarmos referenciais pertinentes ao tema pesquisado.

Nós também vamos utilizar a biblioteca digital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) que é uma instituição que reúne pesquisadores, professores e estudantes de pós-graduação na área de Educação. A Anped desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da educação no país, sendo responsável por promover a troca de conhecimentos e experiências entre os profissionais da área.

Através de seus eventos, como congressos e simpósios, a associação proporciona um espaço de diálogo e reflexão sobre as políticas educacionais, práticas pedagógicas, formação de professores, entre outros temas relevantes. O que nos interessa, de fato, é a produção científica na área de educação cuja contribuição pode auxiliar no desenvolvimento e no avanço da nossa pesquisa.

Os descritores utilizados, no primeiro momento, foram “Ensino Médio no Brasil”, “Currículo do Ensino Médio” e “Reforma do Ensino Médio”. Para cada um deles, elegemos como critério de seleção a *palavra-chave* a fim de identificarmos ideias e temáticas importantes, que nos serviriam como referências mais alinhadas a nossa proposta.

Assim, no primeiro momento da pesquisa, optamos por uma busca em que as *palavras-chave* – colocadas entre aspas – pudessem, de imediato, afunilar o que procurávamos. Entretanto, não escapamos da amplitude do tema, já que, nessa fase de estudos, é natural que os descritores ativassem, sem restrições, o maior número de publicações em nossa temática. Por um lado, algumas pesquisas vieram ao encontro de nossa proposição, pois abordavam de maneira exata os termos desta investigação; no entanto, no

segundo momento, tivemos de fazer uma escolha a partir da leitura do título e dos resumos das publicações encontradas, considerando aquelas que efetivamente nos interessaram. Afinal, muitos resultados apontavam, por exemplo, para uma pesquisa que versava sobre o descritor, mas que apresentava dados coletados em campo, em determinado contexto em que um fenômeno aconteceu. Desse modo, foi necessário realizarmos uma triagem.

Os quadros 1, 2 e 3 mostram, a partir do descritor *Ensino Médio no Brasil*, entre os anos de 2018 e 2021, 11 dissertações, 3 teses e 10 artigos publicados em periódicos, que selecionamos por referirem-se às pesquisas que mais se aproximaram de nossa proposta de investigação. Os 24 trabalhos acadêmicos selecionados, das mais diversas universidades brasileiras, sugerem um interesse pelo tema, uma vez que, em 2017, o governo Michel Temer, por meio da Lei n. 13.415/2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e determinou uma mudança na estrutura do EM, com o aumento da carga horária e um currículo mais flexível.

Nos quadros a seguir, destacamos as pesquisas que mais se aproximaram do interesse de nossa pesquisa.

Quadro 1 – Descritor “Ensino Médio no Brasil” (Portal CAPES).

MESTRADO	ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO
1	2018	Flexibilização do Ensino Médio no Brasil: Impactos e Impasses na formação filosófica dos licenciados	Alana Gabriela Vieira Alvarenga da Costa	Universidade Federal de Goiás
3	2019	1. O Dualismo do Ensino Médio no Brasil: análise dos decretos n. 2.208/97 e n. 5.154/04 2. O Ensino Médio no Brasil e a questão do trabalho e do conhecimento da sociedade contemporânea: do predomínio da tecnocracia à restauração da crítica ontológica 3. Educação em disputa: uma análise sobre os conflitos decorrentes da Reforma do Ensino Médio	1. Flavia de Jesus Medeiros 2. Maicon Donizete Andrade Silva 3. José Maurício Avilla Carvalho	1. Universidade Federal de Uberlândia 2. Universidade Estadual do Ceará 3. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

		no Brasil sob o prisma do modelo de coalizões de defesa		
3	2020	<p>1. A política de financiamento do Banco Mundial para a Reforma do Ensino Médio no Governo Temer</p> <p>2. Violência nas escolas e desempenho dos estudantes do Ensino Médio no Brasil</p> <p>3. As políticas para o Ensino Médio no Brasil e suas relações com o BID (2003-2016)</p>	<p>1. Marcia Fornari</p> <p>2. Antonio Claudio Lopes de Faria</p> <p>3. Cecília Carmanini de Mello</p>	<p>1. Universidade Estadual do Oeste do Paraná</p> <p>2. Universidade Federal de Viçosa</p> <p>3. Universidade Federal de Viçosa</p>
4	2021	<p>1. Diferença na provisão pública e privada no Ensino Médio no Brasil</p> <p>2. (Des)Continuidades das Reformas Educacionais do Ensino Médio no Brasil: sujeitos, tensões e disputas (1995-2002)</p> <p>3. Discursos curriculares acerca do Ensino Médio no Brasil: Compreensões na área de ciências da natureza e suas tecnologias</p> <p>4. O novo Ensino Médio no Brasil e a Educação de Jovens e Adultos: desafios e limites para o Direito à Educação e construção de uma cultura de Direitos Humanos</p>	<p>1. Larissa Fabiana Gil Chaves</p> <p>2. Heitor Lopes Negreiros</p> <p>3. Fabiane Habowski</p> <p>4. Thais Maria dos Santos Silva</p>	<p>1. Universidade Federal de Goiás</p> <p>2. Universidade Federal do Espírito Santo</p> <p>3. Universidade Federal da Fronteira do Sul</p> <p>4. Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)</p>

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES

Quadro 2 – Descritor “Ensino Médio no Brasil” (Portal CAPES).

DOUTORADO	ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO
1	2018	A produção da juventude como um objeto de saber pedagógico nos discursos sobre o Ensino Médio no	Marcos Vinicius da Silva Goulart	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

		Brasil		
2	2020	<p>1. Neoliberalismo e flexibilização do Ensino Médio no Brasil: a mercadorização da educação na Lei 13.415/2017</p> <p>2. A educação profissional e o ensino médio no Brasil: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará</p>	<p>1. João Ferreira de Araújo Junior</p> <p>2. George Amaral Pereira</p>	<p>1. Universidade Federal de Goiás</p> <p>2. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília)</p>

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES

Quadro 3 – Descritor “Ensino Médio no Brasil” (SCIELO).

SCIELO	ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	PERIÓDICO
4	2018	<p>1. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.</p> <p>2. O que os jovens podem esperar da Reforma do Ensino Médio Brasileiro?</p> <p>3. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso.</p> <p>4. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil.</p>	<p>1. Celso João Ferretti</p> <p>2. Geraldo Leão</p> <p>3. Monica Ribeira da Silva</p> <p>4. Marcelo Lima e Samanta Lopes Maciel</p>	<p>1. Ensino de Humanidades</p> <p>2. Educação em Revista</p> <p>3. Educação em Revista</p> <p>4. Revista Brasileira de Educação</p>
3	2019	<p>1. A Lei n. 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio.</p> <p>2. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível.</p> <p>3. Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei n. 13.415/2017, BNCC e DCNEM</p>	<p>1. Paulo Romualdo Hernandes</p> <p>2. Acacia Zeneida Kuenzer</p> <p>3. Eliana Cláudio Navarro Koepsel, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Eliane Cleide da Silva Czernisz</p>	<p>1. Universidade Federal de Alfenas</p> <p>2. Universidade Federal do Paraná</p> <p>3. Educação em Revista</p>
1	2020	Netnografia da reforma curricular do Ensino Médio brasileiro	Murilo Eduardo Nazário, Wagner dos Santos e Amarílio Ferreira	Revista Brasileira de Educação

			Neto	
1	2021	Propaganda, mídia e educação: o discurso oficial e publicitário sobre a Reforma do Ensino Médio de 2017.	André Randazzo Ortega e Joana D’Arc Germano Hollerbach	Revista Brasileira de Educação

Fonte: SCIELO, Portal de Periódicos Científicos Brasileiros

Nos quadros 4 e 5, o descritor *Currículo do Ensino Médio*, entre os anos de 2018 e 2021, evidenciou 5 dissertações e 5 artigos publicados em periódicos, que selecionamos por mais se aproximarem desta proposta de pesquisa. Nessa seleção, os trabalhos acadêmicos e as áreas relacionadas ao descritor em questão podem nos ajudar a entender o Ensino Médio a partir da reforma em vigor. Temas como *empreendedorismo na educação, incertezas e desafios impostos pela reforma* e, principalmente, trabalhos dedicados ao *estudo do currículo do EM* se fazem presentes, o que sugere uma preocupação com o tema. É possível notar que, no Portal de Periódicos da CAPES, não encontramos teses de doutorado a partir do descritor em questão, conforme nosso critério.

A seguir, apresentamos as pesquisas que mais se relacionaram à nossa investigação.

Quadro 4 – Descritor “Currículo do Ensino Médio” (Portal CAPES).

MESTRADO	DATA DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO
2	2018	1. Educação empreendedora: possibilidades e limites de relação com o currículo do Ensino Médio 2. Novo ENEM e currículo do ensino médio: esvaziamento da formação das classes populares	1. Francisco Fabio Cardozo de Araújo 2. Samilla Nayara dos Santos Pinto	1. Pontifícia Universidade Católica do Paraná 2. Universidade Federal de Minas Gerais
1	2019	Entre dilemas e decisões: análise das incertezas e possibilidades emergentes de um currículo do Ensino Médio Integrado	Davi José de Andrade Silva	Universidade Federal do Paraná
1	2020	As disputas em torno da definição do currículo do Ensino Médio no processo de elaboração do BNCC	Roseane de Nazaré Luz Guimarães	Universidade Estadual do Pará
1	2021	Tessitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e implicações para o Currículo do Ensino Médio	Marisa Musa Hasan Hamid	Universidade Federal do Rio Grande

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES

Quadro 5 – Descritor “Ensino Médio no Brasil” (SCIELO).

SCIELO	DATA DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO
2	2018	1. Educação empreendedora: possibilidades e limites de relação com o currículo do Ensino Médio 2. Novo ENEM e currículo do Ensino Médio: esvaziamento da formação das classes populares	1. Francisco Fabio Cardozo de Araújo 2. Samilla Nayara dos Santos Pinto	1. Pontifícia Universidade Católica do Paraná 2. Universidade Federal de Minas Gerais
1	2019	Entre dilemas e decisões: análise das incertezas e possibilidades emergentes de um currículo do Ensino Médio Integrado	Davi José de Andrade Silva	Universidade Federal do Paraná
1	2020	As disputas em torno da definição do currículo do Ensino Médio no processo de elaboração do BNCC	Roseane de Nazaré Luz Guimarães	Universidade Estadual do Pará
1	2021	Tessitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e implicações para o Currículo do Ensino Médio	Marisa Musa Hasan Hamid	Universidade Federal do Rio Grande

Fonte: SCIELO, Portal de Periódicos Científicos Brasileiros

Nos quadros 6, 7 e 8, a partir do descritor *Reforma do Ensino Médio*, entre os anos de 2018 e 2021, apresentamos 24 dissertações, 12 teses e 3 artigos publicados em periódicos cujos temas mais se aproximaram de nossa proposta de investigação. Desta vez, temos 39 trabalhos acadêmicos selecionados, o que sugere, em comparação aos outros descritores, um interesse maior pelo tema levantado pelo descritor, afinal, a Reforma do Ensino Médio já é vigente em nosso país. Chamaram-nos muito à atenção as diversas abordagens que os trabalhos acadêmicos revelaram.

Os quadros a seguir destacam as pesquisas que mais se aproximaram de nosso interesse.

Quadro 6 – Descritor “Reforma do Ensino Médio” (Portal CAPES).

MESTRADO	DATA DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO
		1. Flexibilização do Ensino Médio no Brasil: impactos e	1. Alana Gabriela Vieira	1. Universidade Federal de Goiás

4	2018	<p>impasses na formação filosófica dos licenciados.</p> <p>2. Reforma do Ensino Médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas.</p> <p>3. O discurso sobre a Reforma do Ensino Médio: uma análise da formação governamental.</p> <p>4. A Reforma do Ensino Médio Brasileiro de 2017 nos moldes do sistema neoliberal.</p>	<p>Alvarenga da Costa</p> <p>2. José Romero Machado Gontijo</p> <p>3. Aline Reinhardt da Silveira</p> <p>4. Fabio de Almeida</p>	<p>2. Universidade de Uberaba</p> <p>3. Universidade Católica de Pelotas</p> <p>4. Universidade do Planalto Catarinense</p>
12	2019	<p>1. Processo de institucionalização da Reforma do Ensino Médio: análise das disputas envolvidas na configuração final da Lei n. 13.415/2017 no Congresso Nacional.</p> <p>2. Reforma do Ensino Médio: do discurso do “currículo atrativo aos jovens” aos interesses do capital em crise.</p> <p>3. A Reforma do Ensino Médio: discursos (re)veladores.</p> <p>4. Empresários e Educação: consentimento e coerção na política educacional do Ensino Médio.</p> <p>5. Juventudes e trabalho: o discurso dos jovens sobre educação profissional no Ensino Médio.</p> <p>6. Metáforas conceituais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e na Lei da Reforma do Ensino Médio: uma perspectiva ideológica.</p> <p>7. A concepção de trabalho e formação na Reforma do Ensino Médio de 2017.</p> <p>8. A Concepção de Educação Contida na Reforma do Ensino Médio.</p> <p>9. O debate sobre politecnicidade e educação integral no contexto da reforma do Ensino Médio e da BNCC.</p>	<p>1. Renan dos Santos Sperandio</p> <p>2. Luciane Cristine dos Santos Araujo</p> <p>3. Maria Aparecida Ferreira dos Santos Feitosa</p> <p>4. Vinicius de Oliveira Bezerra</p> <p>5. Gislaine Angeli</p> <p>6. Carolina Nascimento Paschoal Badaro</p> <p>7. Afonso Reno Castro da Silva</p> <p>8. Tiago Tristao Artero</p> <p>9. Nelson Luiz</p>	<p>1. Universidade Federal do Espírito Santo</p> <p>2. Universidade Federal de Alagoas</p> <p>3. Universidade Federal de Alagoas</p> <p>4. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul</p> <p>5. Universidade Federal do Rio Grande do Sul</p> <p>6. Universidade Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais</p> <p>7. Universidade Federal de Santa Catarina</p> <p>8. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul</p> <p>9. Universidade</p>

		<p>10. Educação em disputa: uma análise sobre os conflitos decorrentes da Reforma do Ensino Médio no Brasil sob prisma do modelo de coalizões de defesa.</p> <p>11. A Filosofia na e da reforma do novo Ensino Médio como expressão da dualidade reificada.</p> <p>12. Políticas educacionais para o Ensino Médio: as implicações da Lei n. 13.415/2017.</p>	<p>Gimenes Galvão</p> <p>10. Jose Mauricio Avila Carvalho</p> <p>11. Adão Luciano Machado Gonçalves</p> <p>12. Vinicius Renan Rigolin de Vicente</p>	<p>Novo de Julho</p> <p>10. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro</p> <p>11. Universidade do Estado do Rio de Janeiro</p> <p>12. Universidade Estadual de Maringá</p>
8	2020	<p>1. O Discurso da Base Nacional Comum Curricular: “Educação é a Base”.</p> <p>2. A intensificação das políticas neoliberais na educação pública: a Lei 13.415 de 2017 atende às demandas do novo mundo do trabalho precarizado sob os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro.</p> <p>3. A influência do empresariado na Reforma do Ensino Médio.</p> <p>4. A escola em disputa na Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?</p> <p>5. As disputas em torno da definição do Currículo do Ensino Médio no processo de elaboração da BNCC.</p> <p>6. A produção de sentidos sobre itinerários formativos na Reforma do Ensino Médio.</p> <p>7. A política de financiamento do Banco Mundial para a Reforma do Ensino Médio no governo Temer.</p> <p>8. A Reforma do Ensino Médio: estudo crítico da Lei n. 13.415/2017.</p>	<p>1. Jacielle Karinne Bento</p> <p>2. Samara Taveira de Oliveira</p> <p>3. Sergio Feldemann de Quadros</p> <p>4. Elisa Maria Machado Zamat</p> <p>5. Roseane de Nazaré luz Guimarães</p> <p>6. Glasielle Lopes de carvalho ribeiro</p> <p>7. Marcia Fornari</p> <p>8. Janiara de Lima Medeiros</p>	<p>1. Universidade Federal de Alagoas</p> <p>2. Universidade Estadual do Ceará</p> <p>3. Universidade Estadual de Campinas</p> <p>4. Universidade de São Paulo</p> <p>5. Universidade Federal do Pará</p> <p>6. Universidade do Estado do Rio de Janeiro</p> <p>7. Universidade estadual do Oeste do Paraná</p> <p>8. Universidade Federal Fluminense</p>
		O apagamento das	Jaciele Nunes	Universidade

1	2021	desigualdades educacionais no discurso da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).	Batista	Federal de Alagoas
---	------	--	---------	--------------------

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES

Quadro 7 – Descritor “Reforma do Ensino Médio” (Portal CAPES).

DOCTORADO	DATA DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO
1	2018	Escolas ocupadas no Paraná: juventude na resistência política à Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016)	Alan Andrei Steimbach	Universidade Federal do Paraná
2	2019	1. A Construção Política e Normativa do IFSP: A Garantia do Direito Constitucional à Educação Básica e o Conflito com a Reforma do Ensino Médio de 2017. 2. As representações discursivas da reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017, em diferentes gêneros do discurso.	1. Marcelo Velloso Heeren 2. Flavia Motta de Paula Galvão	1. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara) 2. Universidade Federal de Uberlândia
5	2020	1. Reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017: instrução permitida/educação negada. 2. A produção discursiva do Ensino Médio Brasileiro (2009-2019): reformas, orientações e intenções. 3. Manipulação em campanhas publicitárias na educação? Uma análise semiolinguística do discurso para o caso da BNCC e Reforma do Ensino Médio. 4. A reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil. 5. A relação de forças entre a UNESCO e o movimento estudantil e sua materialização na Reforma do Ensino Médio através da Lei n. 13.415/2017.	1. Jose Luís de oliveira 2. Aline Rabelo Marques 3. Altamir Souto Dias 4. Gilberto Nogara Junior 5. Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin	1. Pontifícia Universidade Católica do Paraná 2. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul 3. Universidade Federal do Rio Grande do Norte 4. Universidade Federal de Santa Catarina 5. Universidade estadual de ponta grossa

3	2021	<p>1. Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação.</p> <p>2. A Reforma do Ensino Médio: tensões e contradições no currículo e na formação de professores.</p> <p>3. Neoliberalismo escolar e educação integral no Brasil: sentidos, contextos e limites da Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral – PFEMTI (2016-2022).</p>	<p>1. Patrícia de Faria Ferreira</p> <p>2. Angelica de Cassia Gomes Marcelino</p> <p>3. Rafael de Brito Vianna</p>	<p>1. Universidade Federal de Pelotas</p> <p>2. Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)</p> <p>3. Universidade de Santa Cruz do Sul</p>
---	------	---	--	---

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES

Quadro 8 – Descritor “Reforma do Ensino Médio” (SCIELO).

SCIELO	DATA DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR(ES)	PERIÓDICO
1	2019	Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017.	Ana Paula Corti	Educação em Revista
1	2020	A Lei n. 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio.	Paulo Romualdo Hernandes	Ensaio
1	2021	Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil.	Gabriela Spanghero Lotta, Marcela Bauer, Rita Jobim e Catherine Rojas Merchán	Revista de Administração Pública

Fonte: SCIELO, Portal de Periódicos Científicos Brasileiros

A partir da leitura dos resumos de cada um dos trabalhos acadêmicos que levantamos, realizaremos, a seguir, uma síntese desses achados, a fim de que possam, neste momento, fortalecer a pesquisa e contribuir com as reflexões e as análises pretendidas em nosso projeto.

6.1 Síntese dos achados

As produções acadêmicas que levantamos foram realizadas entre 2018 e 2021 e demonstram, a partir das palavras-chave, uma preocupação inequívoca com a chegada do Novo Ensino Médio. São claras a apreensão e a aflição dos autores diante de um modelo que, nas propagandas difundidas pelo governo Temer na grande mídia, não só prometia corrigir os

problemas e as limitações do modelo de Ensino Médio anterior, como também proporcionaria, em tese, um ensino de qualidade, aliado a um ambiente propício para os estudos e à proposta de redução do abandono escolar, que é maior na etapa final da Educação Básica.

O quadro a seguir expõe as palavras-chave de cada pesquisa, considerando o descritor “Ensino Médio no Brasil”.

Quadro 9 – Palavras-chave a partir do descritor “Ensino Médio no Brasil”.

Descritor “Ensino Médio no Brasil”	Palavras-chave
Dissertações de Mestrado	Reforma do Ensino Médio; Formação Filosófica; Licenciaturas; Escola pública; Ensino Médio; Ensino Médio no Brasil; Dualismo; Tecnocracia; Crítica Ontológica; Banco Mundial; Orientações e Financiamento Externo; Desempenho Escolar; Modelo Multinível; Políticas de Ensino Médio; Reforma do Ensino Médio; Estado e Políticas Educacionais; Políticas Públicas; Sujeitos; Cultura política; Tensões e Disputas; Educação; Política Educacional; Educação Básica; Discurso Curricular.
Teses de Doutorado	Juventude; Ensino Médio; Análise dos Discursos; Michel Foucault; Neoliberalismo; Flexibilização; Lei 13.415/2017; Trabalho; Ensino Médio; Educação Profissional; Crise Estrutural do Capital; Empreendedorismo empresarial; Ideologia.
Artigos publicados em periódicos	Reforma do Ensino Médio; Flexibilização curricular; Qualidade da Educação; BNCC; Políticas Curriculares; Crise do Capital; Currículo; Políticas Públicas; Programa Ensino Médio Inovador; Pedagogia Histórico-Crítica; Flexibilização do Ensino Médio; Pedagogia da acumulação flexível; Política Educacional; Propaganda; Lei 13.415/2017; Educação Básica.

Elaboração do autor.

A seguir, podemos conferir, por meio das palavras-chave, que os autores demonstraram preocupação em compreender e discutir os motivos e as intenções da organização curricular do Novo Ensino Médio a partir de seu currículo. A nova estrutura, organizada por áreas de conhecimento (não mais por matérias, mas por quatro áreas do conhecimento), pelo Projeto de Vida e por uma matéria referente à Formação Técnica e Profissional, foram objeto da investigação e da crítica dos autores que compõem nossos achados.

Quadro 10 – Palavras-chave a partir do descritor “Currículo do Ensino Médio”.

Descritor “Currículo do Ensino Médio”	Palavras-Chave
Dissertações de Mestrado	Educação Empreendedora; Currículo do Ensino Médio; Projeto de Vida; Avaliação; ENEM; Ensino Médio; Currículo; Base Nacional Curricular Comum; Ensino Médio Integrado.
Artigos publicados em periódicos	Educação Empreendedora; Currículo do Ensino Médio; Projeto de Vida; Avaliação; ENEM; Ensino Médio; Currículo; BNCC; Ensino Médio Integrado.

Elaboração do autor.

Nosso último quadro evidencia o caráter menos explorado e menos discutido do Novo Ensino Médio entre todas as reformas aprovadas em nosso país, ao lado da Reforma Trabalhista, a partir de 2018. Os resumos que levantamos buscam esclarecer sobre a impossibilidade dessa reforma, em elevar a qualidade do ensino na escola pública, e sua universalidade, sobretudo entre os alunos mais pobres. Evidenciam também a pressão do sistema neoliberal, que submete os alunos à competição econômica em nosso sistema educativo, os itinerários técnico-profissionais e os cursos de curta duração na área de mídias digitais, por exemplo.

Quadro 11 – Palavras-chave a partir do descritor “Reforma do Ensino Médio”.

Descritor “Reforma do Ensino Médio”	Palavras-Chave
Dissertações de Mestrado	Juventude; Política; Ensino Médio; Resistência; Ocupação de escola; Direito à Educação; Educação Básica; Reforma do Ensino Médio; Discurso; Representações Discursivas; Análise de Discurso Crítica; Linguística; Políticas Educacionais; Educação Básica; Políticas curriculares; Pierre Bourdieu; Neoliberalismo Educacional; Pedagogia das Competências; Jornada Escolar Ampliada; Flexibilização Curricular; Política Educacional; Capital-Trabalho-Educação; Neoliberalismo.
Teses de Doutorado	Reforma do Ensino Médio; Ensino Médio; Reestruturação Curricular; Racionalidade Neoliberal; Gerencialismo; Paulo Freire; Políticas de gerenciamento na educação; Formação de professores; Educação Integral; Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil; Neoliberalismo Escolar; Políticas Educacionais.
Artigos publicados em periódicos	Reforma Ensino Médio; Ensino Médio; Política Pública; Implementação de Políticas; Reformas; Ensino Médio; Mudanças.

Fonte: elaboração do autor.

No próximo item, apresentamos uma exposição sobre o campo empírico onde será possível explorar as características, contextos e nuances que permeiam o objeto de estudo, ampliando assim a compreensão dos fenômenos investigados.

7 CAMPO EMPÍRICO

A cento e dois quilômetros da então capital da Província de São Paulo, localizava-se o Povoado de Itu, fundado em 1610, por Domingos Fernandes, bandeirante paulista, juntamente com seu genro, Cristóvão Diniz, mediante a construção de uma capela devotada a Nossa Senhora da Candelária. Tendo sido elevada à condição de cidade em 1857, Itu tornou-se uma cidade vantajosa, próspera e economicamente favorável, considerada, sete anos antes, a cidade mais rica da Província, com relevante participação política e econômica.

[...] considerada em meados do século XIX, a mais rica da província. A prosperidade veio graças ao cultivo do algodão e da cana de açúcar. Sua riqueza econômica propiciou que, em 1857, fosse elevada a condição de cidade. Contudo, uma grande crise no mercado internacional de açúcar, por volta de 1860, prejudicou o plantio da cana e dificultou o desenvolvimento de Itu. Nessa época, o café começava a ser valorizado e os agricultores ituanos foram substituindo o açúcar pelo ouro verde, retomando a prosperidade da cidade. (T&M, 2007, s.p.).

No decurso do ano de 1864, após a restauração da Companhia de Jesus e seu regresso ao Brasil, em meio a encontros e negociações com importantes políticos do cenário nacional, ocorridos durante as viagens do Visitador da Companhia, Padre Jacques Razzini, este entendeu que, devido àquela situação proveitosa em que a cidade de Itu se encontrava, a localidade se traduziria em um possível local de fixação dos padres jesuítas:

Desembarcando na Corte depois de sua passagem por Pernambuco, ocorreu ao visitador jesuíta a possibilidade da fundação de um colégio da Ordem em Itu já que contava com famílias prósperas em condições de bancar seus filhos naquela escola e tinha o apoio de figuras públicas importantes. Durante as conversações nesse sentido, lhe foi oferecido o sobrado denominado Seminário do Padre Campos, propriedade historicamente relacionada com os inicianos. No dia 1º de abril de 1864 foi pedida pelo Vigário à Câmara Municipal, a entrega do prédio, então sob controle daquele órgão. [...] nos meses seguintes, enquanto o sobrado recebia ajustes, a população mostrava-se ansiosa para receber tal estabelecimento. (DOMINGOS, 2014, p. 152).

Em 1865, os primeiros jesuítas chegaram a Itu:

[...] fazendo com que partissem, juntamente com o P. Antônio Onorati e o escolástico José Giomini, destinados a Santa Catarina, o primeiro como reitor, o P. Bartolomeu Taddei e o Ir. Coadjutor Afonso d'Amicis. Tendo desembarcado no Rio a 18 de Novembro, foram logo chamados a S. Paulo pelo P. Razzini. Precedidos, desde São Paulo, pelo P. Goud, de um dia de viagem, fizeram os cinco jesuítas três dias a cavalo para chegarem em Itú. [...] Entraram na cidade às 10 horas da manhã de 13 de Dezembro. Após o almoço, na residência de uma família amiga, retiraram-se ao Convento, já fornecido do necessário pela caridade do P. Miguel (LOCHER, 1914, p. 43).

A instituição pesquisada foi inaugurada em maio de 1867. “Por vários anos, o colégio desenvolveu uma educação séria, baseada nos preceitos religiosos. Chegou a receber a visita de D. Pedro II, quando percorria o País em 1875, em suas rotineiras viagens¹⁵”.

Em razão dos períodos difíceis que se sucederam, como as epidemias de febre amarela e varíola, que forçaram a suspensão das aulas e acometeram metade da população de Itu, o colégio foi perdendo muitos alunos e professores. A Companhia de Jesus saiu em busca de uma nova sede, na cidade de São Paulo, capital do Estado, no ano 1918. Na Avenida Paulista, no então número 17, enfim, instalou-se.

Afortunadamente, o Colégio Anglo-Brasileiro estava vendendo sua sede, naquela que, no período, foi uma avenida inspirada nas grandes vias europeias e que foi a primeira da cidade a receber asfalto e arborização. Entretanto, na mudança para a Avenida Paulista, em 1918, houve mais um surto: a gripe espanhola se alastrou pela cidade, e um pavilhão da escola foi cedido para funcionar como hospital. As aulas só recomeçaram em fevereiro de 1919, iniciando uma nova era para o Colégio, que testemunhou muitas mudanças marcantes na política, na sociedade e na economia da época. Destacamos o papel do Colégio no decorrer da Revolução de 1924, quase virando um hospital; já em 1932, muitos padres e alunos atuavam intensamente na Revolução, tendo sido liberados mais cedo da escola para participarem dos comícios e manifestações nos dias que antecederam a revolta.

Em 1943, o Colégio abriu as portas ao Ensino Médio Noturno, que recebe, até hoje, quase 500 jovens oriundos de escolas públicas, oferecendo bolsas de estudo para que tenham educação de qualidade. Entre as décadas de 60 e 70, com a aceleração da industrialização, os casarões começam a dar lugar aos edifícios, verticalizando a paisagem da Avenida Paulista. O antigo prédio do Colégio também foi substituído por uma construção vertical, que permitiu a criação de uma infraestrutura completa, com piscina, ginásio coberto, quadras e laboratórios. Um fato que podemos salientar é que a primeira turma de meninas só aconteceu em 1972. O colégio pesquisado foi uma das primeiras instituições tradicionais de São Paulo a aceitar alunos de ambos os gêneros.

O Colégio foi crescendo de forma desorganizada, até que, em 2005, planejou-se uma grande reforma, realizada ao longo de 12 anos, pelo escritório da Urdi Arquitetura. No início, houve apenas intervenções modestas, como o novo espaço de refeitório e as calçadas externas, que culminaram com o complexo esportivo/cultural.

¹⁵ Informação disponível em: <encurtador.com.br/qsMN8>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Em 2017, alunos realizam uma parada em comemoração aos 150 anos do Colégio, no domingo, na Paulista aberta. Já em 2018, o colégio pesquisado anunciou que se mudaria para um local maior, no Ibirapuera.

Dessa forma, em um sábado, 24 de março de 2018, o Colégio apresentou à comunidade escolar uma grande novidade: a implementação do currículo integral e em tempo integral para todos os alunos. Anunciou, ainda, a mudança da sede para um novo local naquele mesmo ano: a nova sede localiza-se a poucos metros do Parque Ibirapuera, na Avenida Doutor Dante Pazzanese, 295. A mudança atendia ao objetivo de propiciar o desenvolvimento pleno das inovações na Proposta Pedagógica, que aconteciam no Colégio desde 2016.

O reitor da época, Padre Carlos Contieri, SJ, anunciou a decisão da Companhia de Jesus, resultado de um profundo processo de discernimento das instâncias de governo dos jesuítas. Padre Contieri ressaltou a coragem e a ousadia dos jesuítas na história do Colégio, marcada por momentos de grande evolução e inovação, desde sua fundação, na cidade de Itu, até a mudança para São Paulo e a ampliação da infraestrutura, com a verticalização do prédio, já na década de 70.

O motivo da nova sede é o aluno. Horizontalizada, academicamente estimulante, com espaços que proporcionam interação, convivência e contato com a natureza, a nova sede responde de forma mais adequada às necessidades pedagógicas e é uma das etapas do processo de inovação que marca a consolidação do Colégio São Luís como uma escola reconhecida pela excelência em todo o Brasil. (Informação disponível em: <encurtador.com.br/fzDHO>, Acesso em: 18 jun. 2022).

Para entender o projeto, foi importante, à época, retomar o caminho percorrido desde o lançamento do *Projeto Educativo Comum* (PEC), em 2016, pela Rede Jesuíta de Educação. O documento orienta as Unidades de Educação Básica dos Jesuítas no país para um caminho de inovação pedagógica. O PEC é um convite e um apelo para transformar os colégios jesuítas do Brasil em centros de aprendizagem integral, renovando espaços e tempos escolares para que respondam melhor aos desafios contemporâneos e ao novo perfil de estudantes.

A primeira demanda do PEC foi a realização, pelas escolas, de uma revisão em sua Proposta Pedagógica e a definição das condições necessárias à implementação do documento. Em resposta aos desafios dessa implementação, o colégio pesquisado elaborou o *Projeto CSL 2020*, que reuniu um conjunto de iniciativas, colocadas em prática de forma gradativa e aplicadas às diferentes áreas da escola. Todas essas inovações foram sustentadas por Grupos de Trabalho compostos por profissionais, docentes e não docentes, de todos as etapas

pedagógicos e áreas de apoio. A base para cada uma das iniciativas direcionadas pelo PEC foi a própria tradição educativa da Companhia de Jesus: formação integral da pessoa, diálogo com o contexto e atualização de recursos e métodos para melhor responder aos diferentes contextos de tempo, lugar e cultura.

Na nova sede, situada ao lado do Instituto Biológico de São Paulo, do Parque do Ibirapuera e do Museu de Arte Moderna, na mesma rua do Hospital Dante Pazzanese e do Instituto de Engenharia, o lema “Colégio São Luís: a serviço da geração aprendente” procura demonstrar a vitalidade da escola em responder de forma eficaz às necessidades e características das novas gerações a fim de formar pessoas preparadas para os desafios do mundo do trabalho e para toda a vida, contribuindo sempre para o bem comum. “Todos juntos transformaremos Escolas e Colégios da Rede em verdadeiros centros de aprendizagem, compromissados com uma educação de qualidade, formando e educando pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas” (PEC, 2021, p. 11).

Com o intuito de marcar sua posição no mercado, a instituição pesquisada assim define seu nicho:

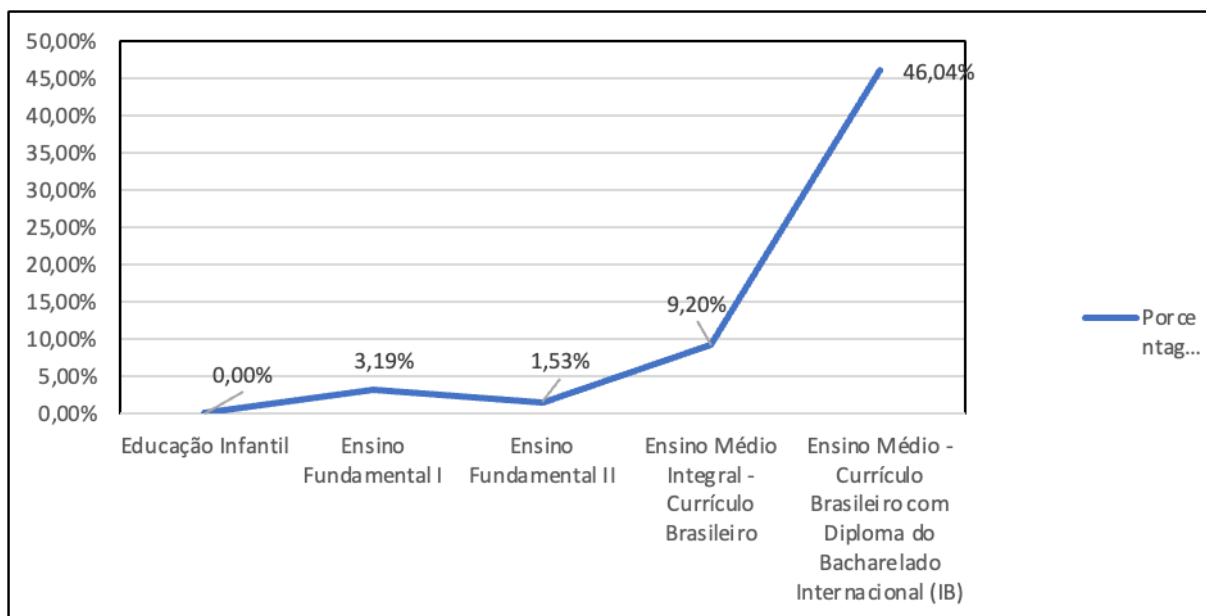
Vizinha ao Parque do Ibirapuera, ao Museu de Arte Contemporânea e ao Instituto Biológico, com espaços verdes e arborizados, a sede do Colégio São Luís, na Av. Dr. Dante Pazzanese, tem seu projeto integrado com o cenário arquitetônico e paisagístico da região. São mais de 15 mil m² de área e aproximadamente 27 mil m² de área construída, no pulmão verde de São Paulo (Informação disponível em: <https://www.saoluis.org/estrutura/>. Acesso em: 12 nov. 2022).

Como se trata de um item sobre o campo empírico, consideramos necessário observar, no momento presente, a equipe de gestão do Colégio, que dispõe de uma Diretoria Geral, Administrativa e Acadêmica, com estrutura própria, além de processos, procedimentos e profissionais capacitados. A integração entre as áreas está assegurada pelo Conselho Diretor, que reúne o Diretor Geral, Padre Edison de Lima, S.J, e os titulares das diretorias, Beatriz Helena Gallian, na Direção Acadêmica, e Irineu de Jesus Villares, na Direção Administrativa e Financeira: “a estrutura foi cuidadosamente planejada para garantir o acompanhamento dos processos e das pessoas, especialmente na área acadêmica, onde são feitos os maiores investimentos em inovação e melhoria da aprendizagem” (Informação disponível em: <<https://www.saoluis.org/estrutura-de-gestao/>>. Acesso em: 12 nov. 2022).

A equipe de gestão pedagógica do CSL estrutura-se a partir de uma Diretoria Geral, no topo da gestão. Logo após, há a Diretoria Acadêmica, a Diretoria de Segmento e a Coordenação de Área. A equipe docente responde à Diretoria Acadêmica; a Coordenação de Área e a Orientação Educacional, à Diretoria de Segmento, respectivamente.

No que se refere a quantidade de estudantes do período integral, realizamos um levantamento de dados:

Gráfico 1: Quantidade de estudantes do período integral



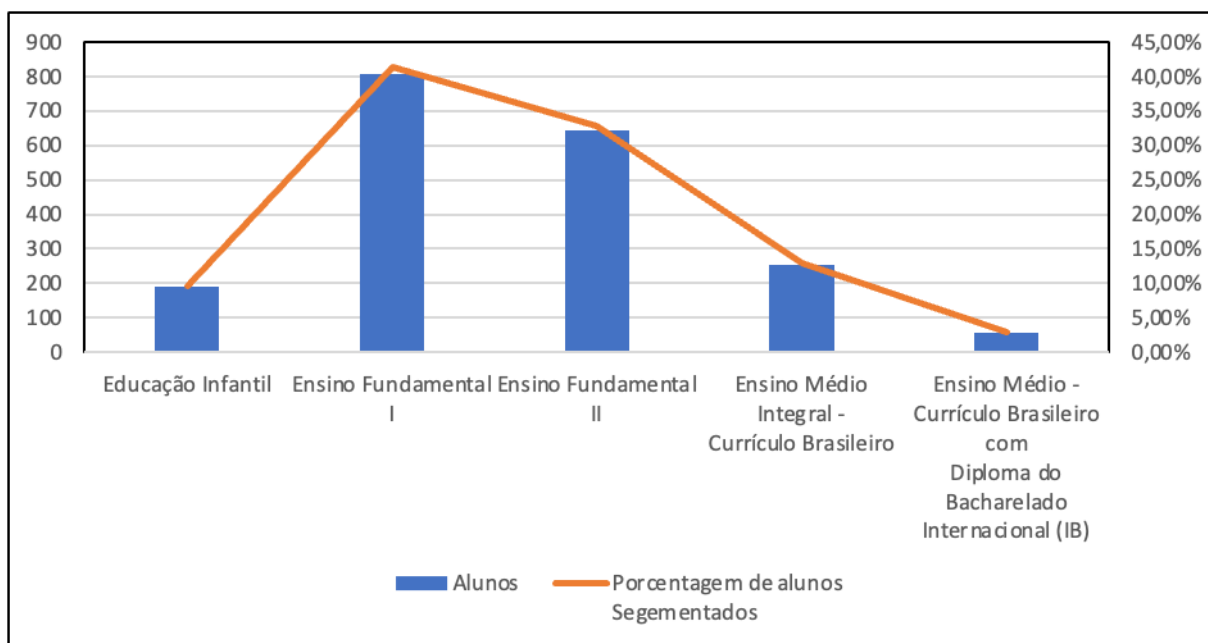
Fonte: <https://www.saoluis.org/processo-de-ingresso-2023-integral/> Acesso em: 6 de jul. 2022

Gráfico 2¹⁶: Percentual de estudantes por etapa, totalizando 1951 estudantes no período integral.

¹⁶ **Eixo Principal (à esquerda):** Este eixo pode representar diferentes níveis de educação. As barras no gráfico podem representar esta variável. A partir do gráfico, podemos observar a distribuição dos estudantes em vários níveis educacionais.

Eixo Secundário (à direita): Este eixo pode representar a porcentagem de estudantes em cada nível de educação. A linha no gráfico pode representar esta variável. A partir do gráfico, podemos ver a porcentagem de estudantes em cada nível de educação.

Este gráfico permite uma comparação visual fácil entre esses dois conjuntos de dados. Por exemplo, você pode ver rapidamente em quais níveis de educação há mais estudantes e como isso se correlaciona com a porcentagem de estudantes em cada nível.



Fonte: Secretaria Escolar via formulário Google.

O Colégio também conta com a equipe de Coordenação de Área, que atende a todas as etapas do período integral, da Educação Infantil ao Ensino Médio, e cuja responsabilidade é planejar e organizar, em conjunto com as diretorias, com a coordenação de segmento e com os professores das respectivas áreas de seu encargo, os trabalhos, os estudos, os planejamentos e os projetos, a fim de garantir que os objetivos educacionais sejam atingidos.

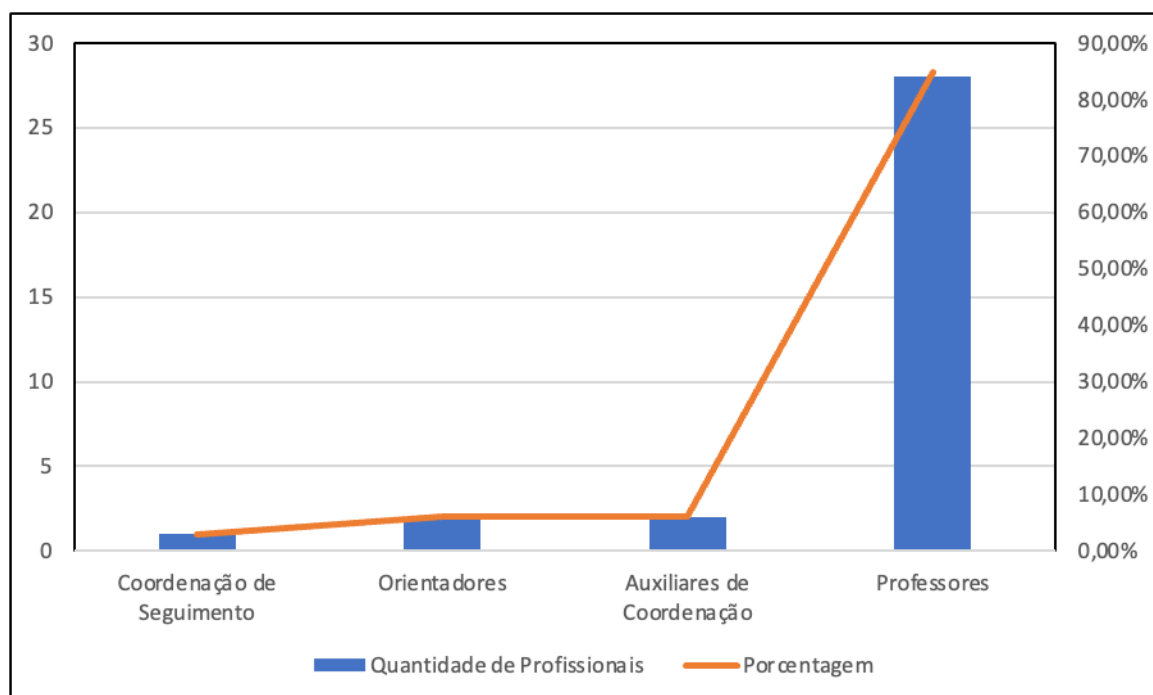
No que concerne aos professores do Colégio, a unidade educacional aspira por um profissional que apresente nível de ensino superior completo, com Licenciatura na área de atuação, sendo desejável Pós-Graduação (Mestrado e/ou Doutorado) e experiência de docência comprovada em escolas de Educação Básica.

Os professores do Ensino Médio (EM), etapa estudada em nosso projeto, são responsáveis pelo planejamento, pela condução e pela avaliação do processo de aprendizagem, seguindo as orientações curriculares, metodológicas e de gestão de sala de aula da escola, de acordo com as orientações do PEC. Ainda fazem parte de sua atribuição a participação nos processos de capacitação, em reuniões de área (da etapa e de pais) e em eventos institucionais, além do planejamento do curso e das aulas.

O EM também requisita de seus professores conhecimento teórico e prático sobre metodologias ativas, domínio de tecnologias digitais aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem, capacidade de planejamento em todos os níveis e em diferentes plataformas e portfólio de inovação didática, que inclua experiências de trabalho com projetos, temas transversais e conteúdos interdisciplinares.

O segmento é assim dividido, tendo, na maior parte dos seus integrantes, os professores.

Gráfico 3¹⁷: Equipe do Ensino Médio Integral do Currículo Brasileiro.



Fonte: Equipe da Coordenação do EM via formulário google

Por pertencer à Companhia de Jesus, fundada por Santo Inácio de Loyola, a instituição pesquisada, de direito privado, sem fins lucrativos, filantrópica, confessional e católica, que também oferece bolsas de estudo a 275 estudantes no EM Noturno, integra uma rede global de colégios jesuítas, composta por mais de 840 unidades de Educação Básica, em 60 países. No Brasil, o colégio pesquisado integra a RJE, constituída por 17 escolas que compartilham a

¹⁷ O gráfico apresentado é um exemplo de um gráfico de linhas e barras com dois eixos y, um principal e um secundário. Este tipo de gráfico é útil quando se deseja comparar duas variáveis que têm escalas diferentes.

Eixo Principal (à esquerda): Este eixo representa o crescimento do conhecimento do segmento ao longo de quatro categorias distintas: “Coordenação de Segmento”, “Orientadores”, “Auxiliares de Coordenação” e “Professores”. A linha laranja no gráfico representa esta variável. A partir do gráfico, podemos observar que o crescimento do conhecimento do segmento parece ser consistente em todas as quatro categorias.

Eixo Secundário (à direita): Este eixo representa a porcentagem de professores qualificados em cada uma das quatro categorias. As barras azuis no gráfico representam esta variável. A partir do gráfico, podemos ver que a porcentagem de professores qualificados varia entre as categorias.

A correlação entre essas duas variáveis pode ser visualizada diretamente a partir do gráfico. Por exemplo, se a linha laranja (crescimento do conhecimento do segmento) aumenta enquanto a barra azul correspondente (porcentagem de professores qualificados) também aumenta, isso pode indicar que o aumento no conhecimento do segmento está associado a um aumento na porcentagem de professores qualificados.

mesma identidade e o sentido de corpo apostólico, com mútua responsabilidade pelos desafios comuns.

No próximo item, a apresentaremos a metodologia empregada em nossa pesquisa. Esperamos oferecer nesse item, transparência e consistência a esse processo, visando permitir que os resultados obtidos sejam interpretados de maneira fundamentada e significativa.

8 METODOLOGIA

Neste subcapítulo, apresentaremos, primeiramente, dois percursos metodológicos distintos, porém complementares: a análise documental e a análise bibliográfica. A primeira se debruçará sobre um conjunto de documentos orientadores para a construção do currículo do Ensino Médio nas escolas integrantes da Rede Jesuíta de Educação, com foco no currículo do Ensino Médio do colégio pesquisado, no período compreendido entre 2020 e 2024. A segunda elegeu três autores capazes de fornecer subsídios conceituais importantes para a ampliação da compreensão, do debate e das possibilidades sobre as quais podemos refletir a partir das diretrizes documentais.

A pesquisa em Educação tem encontrado na *abordagem qualitativa* condições teórico-metodológicas para responder a seus problemas e, não diferente a nossa, compreendemos ser necessário ir a campo e nos utilizarmos dessa abordagem a fim de lançar mão de instrumentos de coleta que melhor evidenciem o problema a ser investigado, pois todo objeto exige uma forma de investigar.

8.1 Grupo Focal

Ao se referir à abordagem qualitativa, partindo do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, afirma:

(...) o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações e isso exige do pesquisador um olhar apurado, que o leve a ver mais do que lhe é oferecido, exige ver nos dados que coleta o que não é aparente. (CHIZZOTTI, 2003 p. 79)

Ora, de acordo com BOGDAN e BIKLEN, (1994), os pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa observam as peculiaridades do objeto em questão: a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, captando tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos. Partindo dessa assertiva, o presente estudo também se pautará pelas manifestações dos responsáveis pelos processos curriculares do Ensino Médio no período e no espaço pesquisado. Para essa etapa de coleta dos dados, compreendemos a importância do *Grupo Focal*, que objetiva acessar dados segundo uma discussão focada em tópicos direcionados, cujo objetivo, de acordo com GATTI (2005), é captar, entre os sujeitos, percepções, sentimentos e

ideias, a possibilidade de fazermos emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado.

FERN (2001) e CALDER (1977) ressaltam que as pesquisas que se valeram desta técnica até 1977 não ultrapassaram a casa dos 30 e ficavam restritas à literatura de *marketing*. GONDIM (2003) e GIL (2009), na mesma esteira, demonstram um histórico do aparecimento do grupo focal, tendo sua origem no sociólogo Robert King Merton (1910-2003), envolvendo estudos sobre a moral na Segunda Guerra Mundial, pois nesse contexto, os grupos focais foram aplicados para examinar os efeitos persuasivos da propaganda política, avaliar a eficácia do material de treinamento de tropas, bem como os fatores que afetavam a produtividade nos grupos de trabalho. Existem indícios de utilização dessa metodologia desde a década de 20, no *marketing*, entretanto, foi na década de 80, que as universidades começaram a usar a expressão “grupos focais”.

Grupo focal é entendido por MORGAN (1997) como uma técnica de pesquisa que coleta dados por intermédio das interações grupais quando, por sugestão do pesquisador, se discute um tópico especial. Como técnica, abrange uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. VEIGA & GONDIM (2001) caracterizam o grupo focal como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

A nossa escolha sobre o grupo focal está em justamente compreender que no desenvolvimento das entrevistas grupais, o papel do entrevistador e em seu tipo de abordagem exerce um papel menos retilíneo no grupo, considerando, pois, nessa relação, que é a rigor mais didática com cada membro entrevistado, um papel de moderador que tem como objetivo facilitar o processo de discussão.

Sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. (GONDIM, 2003, p. 151)

O uso dos grupos focais, portanto, desde que esteja relacionado com os pressupostos e premissas do pesquisador, permitirá reunir informações necessárias para a nossa proposta de intervenção. Ainda assim, “outros os vêem como promotores da auto-reflexão e da transformação social e há aqueles que os interpretam como uma técnica para a exploração de um tema pouco conhecido, visando o delineamento de pesquisas futuras” (GONDIM, 2003, p 152).

No que concerne ao grupo focal que integrará a nossa pesquisa, optamos por convidar 6 professores, 2 de cada uma das 3 séries do Ensino Médio Integral do colégio pesquisado, que, além de ministrarem as disciplinas concernentes à sua formação, também estão à frente da Área do Projeto de Vida na qual está estruturada em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Projeto Educativo Comum (PEC) da Rede Jesuíta de Educação (RJE).

Objetivamos, com essas opções metodológicas, responder ao problema proposto para esta pesquisa e alcançar o objetivo geral e os específicos, atribuindo a cada um deles tanto os instrumentos e os procedimentos adequados à sua execução como as informações relevantes à fundamentação de todo o trabalho.

O quadro a seguir evidencia, de modo mais detalhado, o percurso metodológico projetado a partir do encontro dos objetivos indicados neste estudo.

8.2 Entrevista semiestruturada

Uma entrevista semiestruturada é um tipo de entrevista que combina elementos da entrevista estruturada e da entrevista não estruturada. Nesse tipo de entrevista, o entrevistador tem um roteiro de perguntas pré-determinadas, mas também possui flexibilidade para explorar tópicos adicionais ou fazer perguntas seguindo uma linha de raciocínio específica. Para as autoras Fraser e Gondim (2004), a entrevista é considerada como uma “forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca” (FRASES; GONDIN, 2004, p. 139).

Ao contrário da entrevista estruturada, em que todas as perguntas são feitas da mesma forma e na mesma ordem para cada entrevistado, na entrevista semiestruturada, o entrevistador tem liberdade para ajustar as perguntas de acordo com as respostas e o contexto da conversa.

Esse tipo de entrevista geralmente é utilizado em pesquisas qualitativas ou em situações em que é necessário obter informações detalhadas e aprofundadas sobre determinado assunto, permitindo uma maior compreensão e análise dos dados obtidos.

Na modalidade de entrevista individual, convidaremos o coordenador do Ensino Médio Integral e a coordenadora da Área do Projeto de Vida do colégio pesquisado, com a anuência do diretor geral da instituição pesquisada.

Quadro 12 – Direcionamento da pesquisa

PROBLEMA	
Como o currículo do Projeto de Vida na escola pesquisada, construído a partir das premissas da reforma estabelecidas para essa etapa, pode estabelecer uma disputa entre os valores inegociáveis da Companhia, frente à ideologia neoliberal, que estabelece preceitos e diretrizes para as construções curriculares?	
OBJETIVO GERAL	
A racionalidade neoliberal tem imperado no campo educativo, seja na Educação Básica, seja na Superior, por meio de uma cultura empresarial, integralmente voltada ao mercado. O neoliberalismo presente no Estado Brasileiro institui uma normatização da vida em sua totalidade, a partir de valores referenciais, que passam a organizar também as instituições escolares e sua própria subjetividade. Dessa maneira, em contraposição a esse modelo, procuraremos entender como uma educação pautada pelos valores da educação jesuíta pode estabelecer resistência aos preceitos curriculares que pautam a proposta do novo Ensino Médio, tendo como base uma revisão documental, bibliográfica, e do planejamento atinentes ao tema e ao período estudados.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS ADOTADOS
a) Analisar as construções curriculares da Área do Projeto de Vida do colégio analisado, identificando as resistências e as possibilidades estabelecidas frente às orientações da reforma da etapa.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise de documento institucional ✓ Pesquisa em arquivos escolares ✓ Pesquisa bibliográfica
b) Analisar as diretrizes da construção curricular da Área do Projeto de Vida estabelecidas pela BNCC do Ensino Médio, confrontando os textos legais às revisões bibliográficas atinentes à proposição.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise de documento oficial ✓ Leitura de Dissertação ✓ Leitura de Tese ✓ Pesquisa bibliográfica
c) Compreender os percursos históricos mais recentes do EM no Brasil, identificando os principais desafios da Reforma do EM e a maneira como a etapa vem se posicionando em termos de currículo na construção do Projeto de Vida.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise de documento institucional ✓ Análise de documento oficial ✓ Pesquisa em arquivos escolares
d) Propor orientações acerca das diretrizes do planejamento que abarquem as articulações entre o currículo do EM e os conceitos estruturantes de uma escola jesuíta, principalmente no que diz respeito ao Projeto de Vida.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise de documento oficial ✓ Leitura de Dissertação ✓ Leitura de Tese ✓ Pesquisa bibliográfica ✓ Grupos focais ✓ Entrevistas individuais
e) Sugerir uma proposta de intervenção a RJE a respeito da Área do Projeto de Vida conectando os objetivos educacionais da Companhia de Jesus com as aspirações pessoais dos estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise de documento institucional ✓ Análise de documento oficial ✓ Pesquisa em arquivos escolares ✓ Criação de um Grupo de Trabalho em nível de rede

Elaborado pelo autor.

8.3 A revisão documental

A pesquisa de mestrado é um processo complexo e multifacetado que exige uma abordagem rigorosa e abrangente. No cenário acadêmico, a análise documental emerge como uma ferramenta essencial, desempenhando um papel crucial na coleta, interpretação e construção de conhecimento a partir de fontes documentais.

Sejam revisões bibliográficas ou pesquisas historiográficas, os estudos que se fundamentam em documentos como material primordial têm como finalidade extrair, de toda a análise desempenhada, os objetivos e os frutos da investigação proposta. Contudo, embora não seja muito escrutinada na área da educação como em outras áreas de ação social, “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Assim, é o recurso metodológico fundamentado em documentos que ressaltaremos nesta pesquisa, tendo como respaldo a regularidade com que é empregado em estudos nas mais diferentes áreas, em especial nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Nesse contexto, portanto, a metodologia qualitativa considera o participante como “um sujeito interativo, motivado e intencional, que adota uma posição em face das tarefas que enfrenta”. (GONZÁLES REY, 2002, p. 53).

A ABNT assim define a pesquisa documental:

Conjunto de suporte de informação e dos dados registrados que podem servir para consulta, estudo ou prova documental: “Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais, sonoros, magnéticos e eletrônicos, entre outros”. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2002, p. 2).

De acordo com Phillips (1974), podemos considerar documento todo material escrito que pode ser utilizado como fonte de informação que diga respeito ao comportamento humano. Conforme Antônio Joaquim Severino, a pesquisa documental – que o autor denomina bibliográfica –, como percurso metodológico da pesquisa qualitativa, realiza-se “a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (SEVERINO, 2013, p. 106). Dessa maneira, a pesquisa documental faz desses subsídios acadêmicos instrumentos habilitados para obtermos, por

meio de várias fontes e diferentes documentos, apoio e suporte para a compreensão e apreensão “de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”. (SEVERINO, 2013, p. 106).

Podemos afirmar que a pesquisa documental expressa-se tanto nas informações e nos dados agregados às dissertações, teses, artigos e livros que servirão como fontes para a base teórica desta pesquisa como na investigação dos estudos que possam contribuir com o desenvolvimento da investigação. Isso significa que “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”. (SEVERINO, 2013, p. 106).

A pesquisa bibliográfica, segundo Boccato:

Busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. (BOCCATO, 2006, p. 266).

Lüdke e André (1986) apresentam uma cadeia de vantagens para o uso de documentos na pesquisa educacional: i) constituem uma fonte estável e rica; ii) podem ser consultados várias vezes e servir de base para diferentes estudos; iii) compõem uma fonte poderosa, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador; iv) surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto; v) requerem apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador, para selecionar e analisar os mais relevantes; vi) permitem a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista; e, finalmente, vii) indicam problemas que devem ser mais bem explorados por meio de outros métodos, podendo, à vista disso, complementar as informações com outras técnicas de coleta.

Compreendemos que, amparados por essa metodologia, conseguiremos, a partir deste estudo e do envolvimento com a seleção de fontes documentais diretamente relacionadas à nossa temática, dispor de obras já publicadas e bastante relevantes para conhecermos e analisarmos o tema e o problema desta pesquisa. Lüdke e André (1986) compreendem que a primeira atitude que o pesquisador deve tomar, após decidir qual estrada metodológica trilhará, é caracterizar e selecionar o tipo de documento a ser utilizado. Em nosso caso,

optamos pelos documentos do *tipo oficial* e do *tipo institucional* e por *dissertações, teses, publicações oficiais, seriadas* e, seguramente, por informações de *arquivos escolares*, que deverão ser referenciados.

8.4 A revisão bibliográfica

Para investigarmos os efeitos do neoliberalismo na Educação Básica, utilizaremos o sociólogo Christian Laval, pesquisador francês de História da Filosofia e de Sociologia na Universidade Paris Nanterre, autor de *A Escola não é um empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público* (2004). Decididamente, será essa obra que nos ajudará a trabalhar e aprofundar a estratégia empregada pela racionalidade neoliberal que tem habitado o campo educativo, efetuando, seja no âmbito da Escola Básica, seja no da Educação Superior, uma cultura empresarial, inteiramente voltada ao mercado capitalista. A concepção do neoliberalismo como razão-mundo é profusamente defendida por Dardot e Laval em *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal* (2016), obra que também utilizaremos. Para os autores, o neoliberalismo caracteriza-se como um conjunto de discursos, práticas e mecanismos que estabelece um novo modo de governo dos homens sob o princípio universal da concorrência. Entender o neoliberalismo por esse viés é imprescindível para que possamos revelar, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, uma racionalidade, ou seja, uma presença que zigzagueia as estruturas públicas e privadas, as relações sociais, as subjetividades e a própria escola.

A fim de que ampliemos o tema sobre o neoliberalismo em educação, selecionamos a obra *Internacionalização das políticas educacionais* (2011) de Abdeljalil Akkari, que nos possibilitará ampliar os conhecimentos de tais políticas na América Latina e Brasil.

Arnaldo Niskier, em *História da Educação Brasileira* (2011) e Demeval Saviani, em *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2013) nos ajudarão e compreender, de modo mais aprofundado, como a privatização e comercialização de serviços educacionais podem levar à mercantilização da educação, onde o acesso à qualidade do ensino está diretamente ligado à capacidade financeira dos estudantes e suas famílias.

Os autores referidos atenderão, positivamente, ao objetivo geral de nossa pesquisa, e esperamos descrever e atingir essa finalidade da maneira mais adequada possível. A seguir, apresentaremos os documentos que deverão ser consultados a fim de respondermos aos objetivos específicos, que, ligados ao objetivo geral, servirão para, a partir do nosso campo empírico, obter os materiais necessários para esclarecermos as hipóteses que levantamos.

Para isso, investigaremos os documentos norteadores da Companhia de Jesus, sobretudo o mais recente deles, o *Projeto Educativo Comum* – PEC (2021), que nos auxiliarão no estabelecimento da compreensão de uma oposição ou uma confrontação a partir das práticas pedagógicas que tendem a resistir às pressões de um ensino básico ameaçado pelos mandamentos do neoliberalismo, que, por sua vez, reduz o sistema educativo aos dogmas do mercado. Compreendemos sermos capazes de, nesse conflito, demonstrar como a aprendizagem integral e a excelência humana e acadêmica dos estudantes, inseridos na pedagogia inaciana, podem diminuir significativamente essas contradições.

A fim de alcançarmos esse intento, no contexto do colégio pesquisado, poderemos entender as questões fundamentais – levantadas nos objetivos específicos – da disputa entre o neoliberalismo e os ditames da pedagogia inaciana, bem como responder a elas a partir das reflexões de Miguel Arroyo, doutor em Educação, pós-doutor pela Universidade Complutense de Madri, professor titular emérito da Faculdade de Educação da UFMG e autor, entre outras, da obra *Currículo, território em disputa* (2012).

Uma vez que as obras citadas já se configuram como trabalhos científicos que vêm ao encontro do assunto da pesquisa a ser realizada e do esclarecimento dos conceitos estruturantes da nossa investigação, como “neoliberalismo”, “mercado”, “ensino básico”, “pedagogia inaciana” e “currículo”, precisaremos, para colaborar com o esclarecimento do problema, examinar os rumos da construção curricular do PV do EM Integral da instituição pesquisada a partir de seu documento institucional norteado, objetivando atender às diretrizes do novo Ensino Médio e às premissas educativas que orientam o funcionamento de uma escola pertencente à Rede Jesuíta de Educação. Para tanto, compreendemos que esta pesquisa também terá o caráter *exploratório*, que, como salienta Severino, busca “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2013, p. 107) e, inevitavelmente, resulta na *pesquisa explicativa*, capaz de, segundo o mesmo autor, registrar os fenômenos estudados a fim de identificar suas causas. Considerando esse propósito, será necessário definirmos uma revisão documental dos percursos estabelecidos pela instituição pesquisada: grupos formados para o trabalho, diretrizes estabelecidas, perfil dos integrantes, processos convencionados para seu desenvolvimento, por exemplo. A partir disso, acreditamos ter condições de confrontar a revisão bibliográfica com a dinâmica estabelecida pela própria instituição e verificar sob que bases se estabelece o compromisso da RJE com as diretrizes do Novo Ensino Médio.

Por fim, o estado da arte, de antemão, revelou-se uma das partes mais importantes de nossa pesquisa; afinal, cada um dos levantamentos reuniu análises, estudos, reflexões e

conclusões que outras pesquisas científicas alcançaram sobre nosso tema ou sobre os conceitos que o atravessam.

8.5 Cuidados éticos

A Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) estabelece diretrizes e normas para a realização de pesquisas que envolvam seres humanos no Brasil. Para tanto, compreendemos que essas diretrizes têm como objetivo principal garantir a proteção e o bem-estar dos participantes da nossa pesquisa, além de assegurar a qualidade e a ética na sua condução.

Um aspecto fundamental abordado pela Resolução 510 é o respeito, à autonomia e à dignidade dos participantes. Isso implica obtenção do consentimento informado, ou seja, os participantes devem ser devidamente esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, seus procedimentos, riscos e benefícios envolvidos, bem como seu direito de recusarem-se a participar ou de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de punição.

Além disso, a Resolução enfatiza a necessidade de as pesquisas serem conduzidas por profissionais devidamente capacitados, que possuam formação adequada e conhecimento ético. Esses profissionais devem garantir a confidencialidade e o sigilo dos dados coletados, bem como a privacidade dos participantes. Todas as informações obtidas devem ser tratadas de forma ética e respeitosa, sem divulgações indevidas ou uso inadequado delas.

Outro ponto importante abordado pela Resolução é a garantia da não maleficência. Os pesquisadores devem tomar todas as medidas necessárias para evitar danos físicos, psicológicos ou sociais aos participantes. Caso haja possibilidade de riscos durante a pesquisa, estes devem ser devidamente informados aos participantes, de forma a possibilitar uma decisão consciente e informada sobre sua participação.

Além disso, a Resolução 510 determina que os benefícios da pesquisa devem superar os possíveis riscos envolvidos. Isso implica que os pesquisadores devem ter uma avaliação cuidadosa dos custos e dos benefícios potenciais da pesquisa, de forma a garantir que a mesma seja realizada de forma ética e justificada.

Por fim, a Resolução 510 reforça a importância da revisão ética das pesquisas envolvendo seres humanos por comitês de ética em pesquisa. Esses comitês desempenham um papel fundamental na avaliação e monitoramento dos aspectos éticos das pesquisas, sendo responsáveis por garantir que todas as normas e diretrizes estabelecidas sejam cumpridas.

Em resumo, a Resolução 510 estabelece uma série de cuidados éticos que devem ser seguidos na pesquisa com participantes. Esses cuidados envolvem respeito à autonomia e dignidade dos participantes, garantia de capacitação adequada dos pesquisadores, confidencialidade e privacidade das informações, não maleficência, avaliação cuidadosa dos custos e benefícios da pesquisa, e revisão ética por parte dos comitês de ética em pesquisa. Ao seguir essas diretrizes, é possível garantir a realização de pesquisas éticas e de qualidade, contribuindo para o avanço do conhecimento científico e o bem-estar dos participantes.

Os cuidados éticos dessa pesquisa também pretendem se basear nas diretrizes da *A cartilha dos Direitos dos Participantes em Pesquisa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa* (BRASIL, 2020), determinada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da UNISINOS, que desempenha um papel fundamental na proteção dos indivíduos envolvidos em estudos científicos. Ela estabelece diretrizes claras e transparentes sobre os direitos e deveres dos participantes, enfatizando a importância da ética na pesquisa.

Um dos principais objetivos da cartilha é assegurar que todas as pessoas que participem de pesquisas científicas sejam tratadas com respeito e dignidade. Ela estabelece que os participantes devem ser informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos envolvidos, os potenciais riscos e benefícios, assim como o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade.

Além disso, a cartilha destaca a necessidade de garantir a confidencialidade das informações dos participantes, como nome, endereço e dados médicos, evitando a exposição desnecessária e protegendo a privacidade dessas pessoas. Essa preocupação com a confidencialidade e privacidade é crucial para fornecer uma base sólida em que os participantes possam confiar e se sentir seguros ao participar de estudos científicos.

A cartilha também enfatiza que os participantes têm o direito de receber e compreender todas as informações relevantes relacionadas à pesquisa. Isso inclui o direito de ter acesso aos resultados do estudo, caso desejem, permitindo-lhes entender a relevância de sua participação e contribuição para a busca do conhecimento científico.

É importante ressaltar que a cartilha não se limita apenas a estabelecer direitos para os participantes, mas também define os deveres dos pesquisadores. Ela reforça a necessidade de realizar estudos com base em princípios éticos sólidos, garantindo a validade e confiabilidade dos resultados obtidos. Além disso, os pesquisadores são orientados a manter-se atualizados sobre as regulamentações governamentais e as diretrizes internacionais para a pesquisa ética.

A existência da cartilha dos Direitos dos Participantes em Pesquisa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa é essencial para promover uma cultura de pesquisa

responsável e ética. Ela fortalece a confiança entre os participantes e pesquisadores, contribuindo para a qualidade e credibilidade dos estudos científicos realizados no país.

Em resumo, a cartilha dos Direitos dos Participantes em Pesquisa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa desempenha um papel crucial na proteção e promoção dos interesses e bem-estar dos indivíduos envolvidos em pesquisas científicas. Ela estabelece diretrizes éticas que garantem a dignidade, a confidencialidade e o acesso à informação dos participantes, assegurando uma pesquisa responsável e de qualidade.

9 RESULTADO E ANÁLISE DE DADOS

As entrevistas semiestruturadas contaram com a participação de 2 coordenadores: um é o coordenador da etapa do Ensino Médio Integral e outra, coordenadora da Área do Projeto de Vida. Os encontros do grupo focal foram realizados com seis professores mentores do Projeto de Vida do EM Integral e todos ocorreram entre novembro de 2023 e janeiro de 2024 nas dependências do colégio pesquisado.

Para analisar o conteúdo apresentado, optamos por construir as categorias que julgamos as mais significativas para a nossa pesquisa. Essas categorias surgem como ferramentas conceituais para compreendermos os elementos essenciais do fenômeno estudado, facilitando a análise e interpretação dos dados coletados.

A seguir, apresentaremos as categorias de análise e as informações coletadas. A leitura dos documentos institucionais, das transcrições das entrevistas semiestruturadas e do grupo focal, confrontados, nos deram condições de selecionar, organizar e sistematizar os dados a partir dos elementos facilitadores e dificultadores na implementação do PV no colégio pesquisado.

9.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Todas as entrevistas foram conduzidas pelo pesquisador, que preferiu realizá-las no local e horário escolhido pelos entrevistados. Os participantes foram previamente informados do tempo estimado da realização das entrevistas e do compromisso firmado mediante a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a leitura do Termo de Anuência Institucional (TAI) assinado pelo diretor geral do colégio pesquisado e desse modo, aceito por cada um deles no ato. Nesse documento, o pesquisador assegurou comprometer-se com o sigilo das informações prestadas.

A realização das entrevistas foi ancorada com a premissa de proporcionar acolhimento e liberdade aos entrevistados. Elas foram audiogravadas para que o estudo se mantivesse fiel ao conteúdo oral na íntegra. O roteiro das entrevistas encontra-se no Apêndice D, E e F dessa dissertação.

Com o intuito de que se sentissem confiantes nas suas abordagens, foi inevitável que sentimentos e situações do cotidiano aparecessem. No decorrer desse momento, intencionamos proporcionar um diálogo com os entrevistados a fim de que eles pudessem interagir com desenvoltura, descontração e liberdade. Para além do cansaço, uma vez que a

entrevista com o Grupo Focal se deu após as provas finais e digitação de notas, salientamos a disposição e a generosidade de cada um dos entrevistados para com essa pesquisa, e o mesmo pode ser dito aos coordenadores que diante de tantas demandas, foram solícitos e generosos com propósito desse trabalho.

No percurso do levantamento, optou-se por conhecer o tempo de instituição e formação acadêmica dos participantes, conforme o quadro a seguir:

Quadro 13 – Formação acadêmica dos entrevistados da Entrevista Semiestruturada

Função	Tempo de Instituição	Graduação	Mestrado	Doutorado
Coordenador 1	8 anos	Ciências Sociais e Filosofia	Ciências Sociais	Ciências Sociais
Coordenador 2	5 anos	Comunicação Social e Gestão de Políticas Públicas	Estudos Culturais	Sociologia -Cursando

Elaborado pelo autor

Quadro 14 – Formação acadêmica dos participantes do Grupo Focal

Função	Tempo de Instituição	Graduação	Pós-graduação/ Especialização	Mestrado	Doutorado
Professor 1	22 anos	Publicidade, Propaganda e Marketing	Cênicas e Direção Teatral		
Professor 2	5 anos	História, Artes Plásticas e Cênicas			
Professora 3	10 anos	Química	Gestão Escolar e Manejo Ambiental		

Professor 4	39 anos	Educação Física	Técnico em Basquete		
Professor 5	6 anos	Letras		Literatura italiana	Educação
Professor 6	24 anos	Filosofia, Teologia, Pedagogia	Psicopedagogia e Ensino Religioso		

Elaborado pelo autor

Por meio desses dados, percebe-se a preponderância da instituição pesquisada em manter elevados padrões acadêmicos tanto da equipe de coordenação quanto da equipe de professores mentores a fim de oferecer aos estudantes uma educação de excelência. Professores com mais de uma graduação, especializações, mestrado e doutorado geralmente possuem um nível mais avançado de conhecimento em suas áreas de atuação, o que contribui para a qualidade do ensino e para a formação acadêmica dos alunos. Aliado a experiência de sala aula, considerando que todos têm, no mínimo, mais de 15 anos de experiência prática na área da educação, habilidades pedagógicas e capacidade de se comunicar eficazmente, essa presença permite que eles contribuam para a inovação curricular do Projeto de Vida trazendo novos conhecimentos para a sala de aula, incentivando, conseqüentemente, a mentalidade investigativa e o acolhimento das propostas do componente entre os estudantes.

Todos os entrevistados possuem uma caminhada importante no colégio pesquisado. Alguns foram ex-alunos da instituição, outros oriundos de outras atividades na RJE, mas todos têm entre 5 e 39 anos de casa, sendo que alguns ainda trabalharam na sede anterior.

Os coordenadores entrevistados (1 homem e 1 mulher) atuam na área das Ciências Humanas o que, enquanto gestores, o colégio ganha uma enorme contribuição para a compreensão aprofundada dos aspectos humanos, filosóficos, psicológicos, sociais e culturais envolvidos no processo educacional.

Os professores mentores selecionados (2 homens e 5 mulheres) para a entrevista, atuam em diversas áreas do conhecimento. Pertencem às Ciências Humanas, Ciências da Religião, Linguagens e Ciências Biológicas. A escolha por essa diversidade nos proporcionou uma visão mais integral e mais dinâmica dos professores mentores do PV, o que nos fez depararmos com uma atividade educativa comprometida não somente com os valores da instituição pesquisada (confessional, católica e jesuíta), mas também mais significativa e alinhada com as necessidades e complexidades da sociedade contemporânea. Chamamos a

atenção para 3 desses professores mentores que também atuam nas disciplinas de Ensino Religioso, Teatro e Práticas Corpo e Mente que fazem parte dos componentes adjuntos ao Projeto de Vida, no caráter interdisciplinar.

Nos itens a seguir, analisaremos, conforme aludido nos objetivos específicos desta dissertação, as construções curriculares da Área do Projeto de Vida (PV) da instituição pesquisada, os conteúdos programáticos, a Mentoria e as disciplinas que agregam o PV a partir das entrevistas, dos elementos dificultadores e facilitadores de cada um dos itens expostos.

9.2 Bases conceituais do Projeto de Vida

Por ser considerada uma “proposta temática” nos documentos legais e norteadores para a área do PV no colégio pesquisado, as bases teóricas e epistemológicas aparecem nas “Referências” do documento, mas não foram predeterminadas pelas leis que norteiam o Novo Ensino Médio e o Projeto de Vida, uma vez que cabe a cada escola promover a compreensão dos conceitos atinentes a ele, bem como adaptá-lo à sua realidade.

As definições conceituais, os fundamentos teóricos e as diretrizes curriculares e metodológicas sobre Projeto de Vida nas proposições legais que incorporaram o componente na educação básica são vagas, quando não ausentes. Ademais, as abordagens nas bibliografias, manuais e livros didáticos voltados ao tema são variados. (CSL, 2020, n.p)

Desse modo, o documento enfatiza que a coordenação de Área do PV fez algumas escolhas a fim de propor a estruturação curricular do componente a partir de referenciais teóricos e metodológicos e de inspiração inacciana. Observamos o distanciamento de uma espécie de PV ligado a autoajuda e a possíveis abordagens procedentes de quaisquer tipos de conhecimento, sobretudo o do senso comum.

C1	<i>Os professores foram sendo orientados dentro das suas perspectivas, a inserirem temas que se distanciassem do senso comum e da autoajuda. Queríamos que isso fosse garantido dentro do Projeto de Vida. Então, no PV a gente tem que garantir que a questão do bullying, que a questão da sexualidade, que a questão étnico racial, que a questão indígena, por exemplo, devam ser e tratado dentro do currículo.</i>
C2	<i>No EM o nosso currículo gira em torno das aulas de Mentoria, mas não somente. Temos atividades de suporte como a Experiência de Fraternidade que a gente faz com o Fund 2 e Médio e os grupos de vida no EM.</i>

Assim, nesse primeiro momento, nós partimos para a busca de referenciais teóricos no documento institucional do PV do colégio pesquisado e, tendo em vista estabelecer uma seleção criteriosa de uma literatura que possa atender a uma compreensão mais profunda sobre a temática, uma literatura sobre o tema apareceu.

C2	<i>Os autores foram fundamentais! No geral eles trabalham com essa ideia do sentido da vida, que tem toda uma perspectiva teórica em torno dele, que não é exatamente aquilo que eu mais me interessa, mas pela discussão dele mesmo sobre a vontade de sentido como algo que caracteriza a condição humana. Então, acho que essa perspectiva de que há uma especificidade do humano, da espécie humana em relação às outras espécies, que é uma vontade de sentido e uma realização nessa autotranscendência. Acho que isso é importante, ajuda bastante. Eu uso muito isso na reflexão do projeto de vida. O Gilberto Velho, que é um outro autor brasileiro que constrói essa ideia do projeto de vida a partir dessa tensão entre estrutura social e as pessoas. A sociedade fala das conversações interiores, que tem a ver com pensar como que o indivíduo absorve o meio em que ele está para construir suas respostas.</i>
----	--

A primeira autora que nós identificamos foi Hanna Cebel Danza, doutora em Psicologia da Educação, cuja dissertação de mestrado foi investigar os planos de futuro de jovens em idade escolar, assim como os valores subjacentes a esses planos.

C2	<i>Danza insiste em compreendermos a importância de os jovens desenvolverem seus objetivos de vida com base em um senso moral, visando a busca pela realização pessoal por meio de sua participação no mundo comum. Ela trabalha o conceito de "purpose" (propósito), entendido como um projeto de vida significativo para o próprio jovem, mas que também impacta o mundo ao seu redor, abordando concepções morais que visam compreender a integração entre moralidade e identidade.</i>
----	--

Willian Damon, pesquisador da Universidade de Stanford, diretor do *Stanford Center on Adolescence*, é um renomado psicólogo do desenvolvimento humano e autor de várias obras que abordam temas relacionados ao crescimento pessoal e ao desenvolvimento humano. O autor também foi utilizado como referencial teórico na construção curricular do PV. A obra selecionada (2009) do autor explora a ideia de "projeto vital", que se refere à intenção de alcançar algo significativo tanto para o indivíduo quanto para o mundo além dele. Esses projetos vitais são construídos com base em valores morais e refletem o comprometimento do sujeito em causar um impacto no mundo, aproveitando seus interesses e habilidades, adotando uma postura otimista, persistente e empreendedora. Embora a tradução direta do conceito sugira o termo "propósito", Damon utiliza a expressão "projeto vital" ao trazê-lo para o Brasil, considerando-a mais apropriada à definição desenvolvida em seus estudos. É importante destacar que o projeto vital não apenas confere um significado ético à vida do indivíduo, mas também é fundamental, essencial e central para seus interesses e identidade.

C2	<i>Damon nos ajudou a entender que o propósito de vida é um objetivo de longo prazo. Ao mesmo tempo em que nos orienta a compreender a vida como uma busca pessoal, tem um componente ético, que implica pensar a ação no mundo, e está sempre orientado para uma realização, um fim, que pode ou não ser alcançável, mas que fornece senso de direção.</i>
----	---

A obra escolhida de Nilson José Machado, professor da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, faz parte de uma coletânea que oferece subsídios para uma compreensão mais nítida da importância das ideias de projeto e de valor no universo educacional, nas dimensões filosófica e antropológica.

C2	<i>Para ele, é certo que os projetos nascem de um terreno que os antecede: a esperança. Mas, é o compromisso com a ação que distingue projetos de sonhos.</i>
----	---

Gilberto Velho (1945-2012) foi um pesquisador cujo foco estava na compreensão das sociedades modernas e contemporâneas, explorando seus diversos mundos, fronteiras de significado e multiplicidades. Ao conduzir suas pesquisas no contexto urbano brasileiro, ele fundamentou seu trabalho em referências de diferentes tradições que buscavam entender o espaço urbano e a realidade das metrópoles modernas.

C2	<i>O trabalho de Gilberto Velho contribuiu significativamente para a compreensão das dinâmicas sociais, em especial no contexto urbano e nas sociedades modernas. Uma parte importante de sua abordagem concentrou-se nos conceitos de "Trajetórias" e "Biografias Individuais", o que se tornou para nós uma referência importante para compreendermos como suas ideias contribuem para uma compreensão mais rica da vida dos nossos estudantes.</i>
C2	<i>Ele utiliza o termo "campo de possibilidades", composto por elementos como família, trabalho, religião, lazer e opções políticas, para descrever o espaço no qual os projetos individuais são concebidos e colocados em prática. Destaca que esses projetos não surgem isoladamente, mas sim, são desenvolvidos a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos.</i>

E, claramente, os documentos pedagógicos da Companhia de Jesus e da RJE:

C2	<i>A perspectiva inaciana que inspira nossa abordagem pedagógica prima pela formação de pessoas livres, capazes de tomar decisão e orientadas a um "fim". Como um itinerário espiritual e existencial, os Exercícios Espirituais possibilitam que cada pessoa entre em relação com o Criador, da qual produz-se uma harmonia consigo, com os demais e com toda a criação encontre um "propósito".</i>
----	---

Os Referenciais teóricos utilizados na construção do currículo do PV do colégio pesquisado são:

AUTORES	REFERÊNCIA
DANZA	DANZA, Hanna Cebel. Projetos de vida e educação moral : um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.48.2014.tde-14102014-112835. Acesso em: 2024-02-26.
DAMON	DAMON, William. O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo. Summus editorial, 2009.
MACHADO	MACHADO, Nilson José. Educação, projetos e valores . São Paulo: Escrituras editora, 2016.
VELHO	VELHO, Gilberto. Projeto e metamorfose : antropologia das sociedades complexas. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. Edição digital não paginada.
COMPANHIA DE JESUS	<p>COLÉGIO SÃO LUIS. Área Projeto de Vida. São Paulo, 2020. Documento interno da escola.</p> <p>COMPANHIA DE JESUS. Pedagogia Inaciana: uma proposta prática. São Paulo: Edições Loyola, 1993.</p> <p>LOYOLA, Inácio de. Exercícios Espirituais. 3ª. ed. Lisboa: Livraria A. I. - Braga, 1999.</p> <p>REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de</p>

	Educação Básica: 2021-2025. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.
--	---

Fonte: CSL, 2020, n.p

Ao nosso ver, a coordenação do PV não encontrou obstáculos para a implementação da base teórica, ou porque não apareceram nas entrevistas, ou porque foram ignoradas. Se por um lado, alguns autores já tenham contribuído para o tema, uma vez que desde a Reforma do EM tem-se mostrado relevante, por outro lado, os jesuítas procuram pautar, sobretudo nas obras aludidas na tabela acima, uma proposta educacional que visa auxiliar os estudantes na reflexão sobre suas metas, valores, interesses e escolhas futuras.

Em seguida, analisaremos a categoria da forma curricular. Nessa incursão, exploraremos as nuances de um momento no colégio pesquisado da gestação e desenvolvimento do PV.

9.3 Forma curricular

A construção do currículo escolar é uma tarefa complexa que enfrenta diversos desafios, obstáculos e dificuldades. Essas questões muitas vezes refletem as demandas da sociedade, as mudanças do ambiente educacional e as necessidades dos estudantes. A forma do currículo diz respeito à estrutura e organização do programa de estudos, incluindo a seleção de disciplinas, a distribuição do tempo, os métodos de ensino, avaliação e as diretrizes pedagógicas. É o alicerce que dá sustentação ao processo educativo.

Em se tratando do Projeto de Vida que visa auxiliar os estudantes a desenvolverem habilidades de autogerenciamento, autoconhecimento e planejamento para seu futuro pessoal e profissional, as escolas do Brasil se viram impelidas a elaborar, segundo seus valores e referenciais teóricos e de maneira desafiadora um currículo que pudesse atender os estudantes que têm diferentes origens, interesses, habilidades e aspirações.

Assim compreende o PEC sobre o currículo nos colégios da RJE:

Nas Unidades da RJE, entende-se que o currículo é o “ethos”, no qual realizamos a finalidade que declaramos: excelência na educação de pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas. Portanto, o currículo revela-se na realidade do cotidiano da escola, na sala de aula e fora dela, nas relações de poder que se estabelecem entre os diferentes atores, nos valores e no modo como as decisões são tomadas e na maior ou menor coerência que existe entre o que declaramos e o que fazemos. (PEC, 2021, p. 35)

Em nosso colégio pesquisado não foi diferente. A implementação do Projeto de Vida por força de lei, que tenciona a atender a essa diversidade de maneira eficaz foi um desafio. Garantir que o currículo do PV seja inclusivo e relevante para todos os alunos, independentemente de suas trajetórias futuras, é crucial, mas não é fácil.

C1	<i>Então esse é o momento que a gente percebeu que eram importantes a Mentoria e o Projeto de Vida virar uma área de conhecimento. Então, aí a nossa coordenadora chegou como coordenadora de projetos em geral, de modo que ela já estava se inteirando de muitos desses projetos que faziam parte do PV e de Democracia e Participação. Transformar o PV numa área de conhecimento viabilizou uma pessoa específica para acompanhar o planejamento, que era uma coisa que eu não conseguia fazer, não tinha fôlego para fazer isso. Então a nossa coordenadora chega com uma expertise tanto para dar subsídios para os professores quanto de acompanhar o desenvolvimento desses projetos.</i>
----	---

Em se tratando de um PV em escolas confessionais, C2 explica:

C2	<i>Com a nova Lei a área do PV se deparou com o desafio de sistematizar, de criar um currículo, um itinerário, uma intencionalidade. No que se refere as escolas confessionais como a nossa, essa área é o coração do currículo, dizem. E o coração é o cerne, tem a ver com a formação humana, tem a ver em ajudar os estudantes a encontrarem um sentido para as suas vidas e orientar a vida nessa direção.</i>
C2	<i>O meu diagnóstico é que o PV não está totalmente relegado. Contudo, é evidente que de maneira geral, ele não está sistematizado, porque eu acabo assessorando e acompanhando várias outras congregações religiosas nesse trabalho. E eu vejo que isso que elas chamam de o “coração do currículo”, não está sistematizado no currículo.</i>
C2	<i>Tanto é que as escolas confessionais, que já tinha uma tradição no trabalho, com PV, formação humana, e deveriam sair na frente, digamos assim, quando isso virou um componente curricular obrigatório. Mas elas ficaram tão perdidas quanto as outras, porque isso não estava sistematizado nem estava estruturado.</i>

No colégio pesquisado, a sua chegada veio para tentar superar de imediato essas contradições:

C2	<i>Assim, nesse esforço de pensar como é que a gente pode estruturar isso que a gente chama de algo tão importante, central nessa tradição educativa inaciana, na tradição educativa confessional, cheguei ao colégio para juntar esforços em pensar como é que a gente pode estruturar isso que a gente chama de algo tão importante, central nessa tradição educativa inaciana, na tradição educativa confessional.</i>
----	---

Aparecem os primeiros desafios e o primeiro deles foi começar “do zero” a configuração do currículo do PV para todas as etapas do colégio.

C2	<i>Então, esse é um desafio que eu já enfrentei outras vezes em minha vida, que é sempre começar coisas que não existem e para as quais não tem grandes orientações para sua elaboração. Quando o Novo EM determinou a existência do PV, nos deparamos com a ausência de modelos. Não tem diretrizes, não tem! Não tem elaboração conceitual, não tem elaboração metodológica, nem pessoas que já trabalham ou trabalharam com isso.</i>
----	--

C2 nos conta como foi o início dos trabalhos da Área:

C2	<i>O primeiro trabalho da área foi estruturar em termos mais conceituais. Saber o que se pretende, quais são as atividades, quais são as temáticas importantes, enfim. Depois a minha atuação continuou sendo essa, de uma elaboração conceitual e metodológica para o componente em todos os níveis de ensino do nosso colégio. Mas agora, nesse segundo momento em que estamos com o PV em pleno andamento, a parte mais importante é acompanhar as pessoas que estão no front na implementação desse componente.</i>
----	---

Sobre o desafio de não ter uma equipe, de trabalhar sozinha, sem uma interlocução semanal com os mentores ou com outros componentes que fazem parte do PV, C2 informa:

C2	<i>Eu trabalho sozinha nessa estruturação e algumas vezes consigo alguma conversação, algum diálogo com os professores mentores. Conto com o apoio da formação cristã que eu tenho, mas nada mais do que isso. Não tenho equipe! É um trabalho um pouco solitário. E considero essa a principal dificuldade. Essa ausência interlocução. Até esse ano nós temos 12 mentores de diversas áreas no EM Integral, mas não temos tempo para eu me reunir com eles. A minha principal “conversa” aconteceu com os materiais oriundos da pesquisas que fiz e da experiência que eu tinha com a juventude.</i>
----	--

Outras interlocuções apareceram. Algumas involuntárias e outra não. A gente começa a perceber aqui, apesar das primeiras dificuldades, que o PV nessa escola foi abraçado por outras coordenações, mas sobretudo pela equipe de formação cristã.

C2	<i>Cheguei a visitar escolas para ver como que isso funcionava e nelas, encontrei essa interlocução, o que me ajudou muito. O coordenador da dimensão socioemocional e sociocultural à época da implementação do PV no colégio também foi um excelente colaborador. Um jesuíta, em fase de formação, que à época também trabalhou na formação cristã, também dialogou muito comigo. E assim, fui com a colaboração deles delineando melhor a construção desse currículo. Então, hoje, na execução das atividades, eu conto com a formação cristã em muitas delas e a minha intenção é que no ano que vem (2024) estabeleçamos um outro formato da mentoria no EM Integral. A proposta é que tenhamos 2 mentores, a fim de que essa interlocução possa ser melhor. São duas pessoas mais preparadas, com mais habilidades e com mais competências e com mais elaboração para tratar desse tema.</i>
----	--

Os elementos facilitadores e dificultadores à luz dessa categoria são:

Facilitadores

Objetivos Claros	Metas e objetivos educacionais bem definidos o que facilitou a construção curricular, fornecendo uma direção clara para o desenvolvimento do conteúdo.
Recursos Adequados	Disponibilidade de recursos, como materiais didáticos, tecnologia educacional e infraestrutura, para a implementação eficaz do currículo.
Flexibilidade	Capacidade de adaptação às necessidades e ao contexto local, pois atende a diversidade de estudantes e situações.
Interlocução	Por parte de coordenações de outras áreas e da equipe de Formação Cristã.
Coordenação de Área	Responsável por planejar e organizar os trabalhos, os estudos e as atividades propostas para a área de PV.

Dificultadores

Formação de Professores	Não há uma formação específica para o professor de PV. A área precisa contar com treinamento e suporte contínuo aos professores a fim de que garanta que eles compreendam e possam aplicar as diretrizes propostas.
Diretriz para o PV por parte do Governo Federal	Cada escola deve estabelecer sua própria diretriz, além de elaborar uma proposta conceitual e metodológica para a área de PV conforme sua realidade.
Trabalho Solitário	Necessidade de uma maior interlocução e de uma equipe para no processo de criação da área e da forma curricular.
Equipe para a área do PV	Não há!

Espaço na grade de reuniões para o encontro com a coordenação de área do PV	Os encontros com os professores da área do PV foram insuficientes.
---	--

Em nosso próximo item, adentraremos na análise da categoria do conteúdo curricular do PV da instituição pesquisada, enquanto um plano de estudos e práticas pedagógicas, que delinea não apenas o que será ensinado, mas também como será ensinado.

9.4 Conteúdo curricular

O conteúdo do currículo refere-se ao conhecimento, habilidades e competências específicos que os estudantes são esperados a adquirir ao longo do processo educacional. Isso abrange os temas, disciplinas e tópicos ensinados, bem como os objetivos de aprendizagem associados a cada um. Em relação ao PV do colégio pesquisado, o conteúdo do currículo abrange também as disciplinas de Ensino Religioso, Teatro e Práticas Corpo e Mente.

9.4.1 Ensino Religioso

O papel do componente de Ensino Religioso em um colégio da rede jesuíta de educação é multifacetado. Essa função vai além da transmissão de conteúdos doutrinários, visando à formação integral dos alunos, incluindo aspectos éticos, espirituais e sociais.

A sensibilização parte da sociabilidade do jovem e visa despertar-lhe o desejo de realização pessoal e social, colocando-o em disposição de abertura ao Evangelho. Trata-se de realizar uma educação humana básica, de construção pessoal e de crescimento na comunicação interpessoal e de vivência de coleguismo, tendo em vista criar o clima para a descoberta do Reino de Deus. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 1993, p. 87)

C2	<i>No Ensino Religioso, a temática que vai gerar a partir disso, o que a gente propõe no currículo do Projeto Vida é trabalhar, autotranscendência, realização humana, autobiografia, que são temáticas afins ao Ensino Religioso e que dão suporte para essa reflexão em relação à identidade, em relação à construção da pessoa.</i>
-----------	--

O componente está comprometido com a educação integral dos alunos. Isso envolve não apenas o aprendizado de dogmas e rituais concernentes ao catolicismo, mas também o desenvolvimento de valores éticos, morais e espirituais que buscam contribuir para a

formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o bem comum, que também podem aparecer em outros fenômenos religiosos.

<p>P6</p> <p>Ensino Religioso</p>	<p><i>Em nosso colégio, o Ensino Religioso quer ajudar os nossos alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, a questionar-se sobre o sentido de sua vida, a compreender a dimensão transcendente como abertura para Deus e a desenvolver uma visão positiva, otimista e realista do mundo e do ser humano, baseando-nos nas orientações e propostas da educação cristã católica e do carisma e espiritualidade da Companhia de Jesus.</i></p>
---	---

O componente aspira atuar como guia espiritual e facilitador do processo de desenvolvimento dos estudantes. Isso inclui um acolhimento aberto e inclusivo, incentivando a expressão das diversas experiências religiosas e espirituais presentes na comunidade escolar. Além disso, o professor está disponível para acompanhar os estudantes em suas jornadas de fé e descobertas espirituais. “A educação jesuíta procura desenvolver a atenção pessoal para cada aluno a fim de ajudá-lo a responder à descoberta de Deus em sua vida pelo compromisso de servir dentro da comunidade” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 1993, p. 90).

Em uma perspectiva jesuíta, o diálogo inter-religioso é valorizado como meio de promover a compreensão mútua e o respeito pelas diversas tradições religiosas. O professor estimula o diálogo inter-religioso na sala de aula, onde os alunos possam explorar e aprender sobre diferentes crenças de maneira respeitosa.

<p>P6</p> <p>Ensino Religioso</p>	<p><i>Como vem afirmando o Papa Francisco ao longo dos últimos anos, nosso colégio e, por sua vez, o Ensino Religioso, devem oferecer para todos, independentemente da religião e/ou aos sem religião, uma proposta formativa que tenha como objetivo primeiro o desenvolvimento integral da pessoa.</i></p>
---	--

Ao estimular a reflexão sobre questões éticas, sociais e morais, entende-se que o Ensino Religioso de uma escola jesuíta tencione promover a consciência crítica dos estudantes, buscando não apenas transmitir informações, mas também desenvolver a capacidade deles de analisar, questionar e aplicar seus aprendizados no contexto da sociedade.

<p>P6</p> <p>Ensino Religioso</p>	<p><i>O Ensino Religioso em nosso colégio, seguindo a Matriz Curricular, está conectado com iniciativas e projetos propostos por pessoas, países, instituições e organismos locais e globais. Uma dessas conexões, por exemplo, são os “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (ODS) da Agenda 2030, da ONU. Alguns desses objetivos podem ser trabalhados numa interrelação com os objetos de conhecimento, habilidades e competências no componente.</i></p>
---	---

Inspirado pela tradição jesuíta, entende-se que o componente busca incentivar o engajamento social e a prática da solidariedade. Compreendemos, a partir dos trechos retirados da entrevista do P6 que isso visa promover a consciência das desigualdades sociais, a compreensão das causas fundamentais e a inspiração para a ação em prol da justiça social e do serviço aos mais necessitados.

<p>P6</p> <p>Ensino Religioso</p>	<p><i>Como proposto na BNCC, o Ensino Religioso oferece aos estudantes a possibilidade de refletir sobre temas atuais e agir como pessoas e cidadãos para a transformação das realidades sociais, econômicas, políticas e ambientais.</i></p>
---	---

Em uma abordagem interdisciplinar, entendemos que o professor desse componente busca integrar os temas religiosos com outras disciplinas, enriquecendo a experiência de aprendizagem dos alunos. No quadro abaixo, verificamos que essa integração ajuda a contextualizar os ensinamentos religiosos no âmbito mais amplo da educação, promovendo uma visão totalizante do conhecimento.

PRIMEIRA SÉRIE	SEGUNDA SÉRIE	TERCEIRA SÉRIE
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo Interior; • Cultivo da interioridade • Sentido da vida nas religiões e minhas fontes de significado e sentido da vida; • Qualidade de vida; • Escritura da autobiografia/ Teografia; • Condição humana e Realização; • O que é valor nas 	<ul style="list-style-type: none"> • Fraternidade e amizade social (<i>Fratelli Tutti</i>); • Cultivo consciente e pedagógico da fraternidade (<i>Fratelli Tutti</i> 99; 103); • Casa Comum (<i>Laudato Si</i>) • A economia de Francisco e Clara; • O bem nas cosmovisões de sociedades ameríndias e africanas; • Ecumenismo e diversidade religiosa; 	<p>Não há na grade curricular da terceira série do EM Integral aulas de Ensino Religioso</p>

tradições Religiosas; • Vocação; • Ideais de realização e felicidade em diferentes tradições religiosas e filosóficas;		
--	--	--

Fonte: CSL, 2020, n.p.

Além do aspecto cognitivo, o professor de Ensino Religioso procurar ter a responsabilidade de cultivar a dimensão espiritual dos alunos e no colégio pesquisado, isso envolve práticas como a oração, retiros espirituais e momentos de reflexão que contribuem para o desenvolvimento interior dos estudantes. “A educação jesuíta procura desenvolver a atenção pessoal para cada aluno a fim de ajudá-lo a responder à descoberta de Deus em sua vida pelo compromisso de servir dentro da comunidade” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 1993, p. 90).

Em síntese, inferimos que o papel do professor de Ensino Religioso em uma escola da rede jesuíta vai ao encontro dos princípios da Companhia de Jesus, buscando não apenas transmitir informações religiosas, mas formar integralmente os estudantes, promovendo valores éticos, sociais e espirituais que estejam alinhados com a tradição jesuíta e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e compassiva.

9.4.2 Teatro

No Projeto de Vida, compreendemos que as aulas de teatro intencionam desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para aspectos cognitivos, emocionais, sociais e expressivos. Introduzir o teatro no currículo escolar significa procurar oferecer uma série de benefícios que vão além do simples entretenimento, impactando positivamente a formação dos estudantes.

No colégio pesquisado, as aulas de teatro têm uma história interessante. De um curso extra, tornou-se obrigatória em todas as etapas do colégio.

C1	<i>Quando eu entrei na direção do Ensino Médio, o teatro passou a ser gratuito no EM, porque a gente já via o teatro como um lugar privilegiado de desenvolvimento do nosso projeto. Então, antes ele era um curso extra, como qualquer outro pago, e este em específico, a gente conseguiu gratuidade para bancar quem quisesse fazer o curso de teatro. Mas isso era um curso extra que acontecia a tarde com alguns alunos e outros não. Então, durante um tempo ele foi assim. E aí, quando a gente conseguiu</i>
----	---

	<i>implantar o teatro como uma disciplina que acompanhasse a escola inteira, a gente garantiu que essas habilidades fossem desenvolvidas em todos os alunos. Então, essa é uma coisa que me orgulha muito, porque quando eu estudei no São Luís, o teatro foi fundamental. E o teatro era uma atividade rica. Assim também gostava de fazer teatro e a gente montava as peças e participava de festivais entre escolas. E era superimportante encenar e aí colocar o teatro de novo no currículo.</i>
--	---

Sobre o componente inserido ao Projeto de Vida, os coordenadores entrevistados afirmam:

C1	<i>Foi um desejo. Assim que eu cheguei ao colégio, eu sabia que aquilo era uma coisa fundamental e passou a ser uma inovação do projeto de vida. E quando a gente foi organizar o currículo do Projeto de Vida, a gente pensou o PV, para além do aspecto espiritual e intelectual. Então, o aspecto corporal figurou para que os estudantes em sua formação precisassem aprender a se relacionar fisicamente, como se expressar, como falar das suas emoções, como organizar as ideias e apresentá-las.</i>
C2	<i>O teatro trabalha com o teatro biográfico, com as narrativas do Eu. Trabalha com autoconsciência, autoaceitação e consciência dos próprios limites. Nessa perspectiva corporal, que é o que eles estão trabalhando, as composições dramáticas desses materiais como ponto de partida para produção. As histórias de vida se transformam em material cênico.</i>

As aulas de teatro (para a 1ª e 2ª série do EM Integral) visam proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento da expressão verbal e corporal. Os alunos são direcionados a aprenderem a articular suas ideias de forma clara, aprimorando a comunicação oral. Além disso, as atividades teatrais buscam promover a consciência corporal, gestualidade e postura.

P2	<i>E a gente é desse lugar, do lugar da pesquisa em jogos teatrais, que é uma maneira de se fazer teatro. Esse caminho escolhido por nós faz parte do caminho que a gente sempre percorreu porque ele faz parte do centro da minha formação. E as ferramentas dos jogos teatrais sempre foram muito usadas para, muito entre aspas, tocar os estudantes de modo terapêutico.</i>
Teatro	

Verificamos como essas habilidades de consciência corporal aparecem, sobretudo, nos conteúdos programáticos da primeira série do EM Integral para o componente:

PRIMEIRA SÉRIE – SUGESTÃO TEMÁTICA
• Autoconfiança e autoexpressão

- Narrativas de si
- Narrativas de valores morais e atitudes éticas
- Abertura a experiências e visões diferentes
- Teatro documentário
- Teatro Hip Hop
- Peças de Biografias
- Narrativas dos significados de felicidade

Fonte: CSL, 2020, n.p.

O teatro é uma ferramenta poderosa para estimular a criatividade e a imaginação dos estudantes. Ao participar de atividades teatrais, os professores visam incentivar a explorar novas perspectivas, criar personagens, cenários e histórias, desenvolvendo assim sua capacidade criativa. Além dos depoimentos abaixo, perceberemos o quanto o currículo da 2ª série do EM Integral, contempla o trabalho com essas perspectivas acima mencionadas:

P1 Teatro	<i>Mas tem um outro lado os jogos teatrais, que também usa os jogos. Quando você trabalha com o Augusto Boal, por exemplo, ele fala do Teatro Oprimido, que é pensar a coletividade. Então, são jogos para lidar com problemas em questões sociais, em questões coletivas. Então, isso dentro de uma sala de aula é fundamental, pois estamos lidando o tempo todo com questões coletivas e de como o indivíduo interfere no coletivo e vice-versa.</i>
P2 Teatro	<i>Como professores mentores, e professores de Teatro, percebemos que os estudantes encontram nesses jogos, um espaço seguro para eles poderem se manifestar.</i>

SEGUNDA SÉRIE – SUGESTÃO TEMÁTICA

- Narrativas de bem comum
- Narrativas de cooperação, resistência e superação
- Dramaturgias latino-americanas

- Dramaturgias africanas
- Dramaturgias feministas
- Teatro dos Oprimidos

Fonte: CSL, 2020, n.p.

A vivência de diferentes papéis e personagens no teatro busca desenvolver nos estudantes a prática da empatia, entendendo as emoções e perspectivas de outras pessoas. O objetivo é propor o desenvolvimento de habilidades sociais e contribuir para a formação de cidadãos mais compreensivos e respeitosos.

P2	<i>Eu penso que o teatro tem muito isso de se colocar no lugar do outro. Poder se colocar no lugar do outro sem sermos invasivos, mas de uma forma mais lúdica, mais respeitosa, mais privativa, ainda que estejamos em grupo.</i>
Teatro	

As aulas de teatro visam ajudar os alunos a aprimorar suas habilidades de comunicação não-verbal, incluindo expressões faciais, linguagem corporal e entonação vocal. Essas competências são valiosas não apenas nos palcos, mas também em situações cotidianas e profissionais. Participar de atividades teatrais pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da autoconfiança e autoestima dos estudantes. Ao enfrentarem desafios, como apresentações públicas, os estudantes podem aprender, a partir dessa prática, a superar inseguranças e a desenvolver uma postura mais confiante.

P1	<i>Quando a gente compõe o ambiente para trabalhar os jogos teatrais, proporcionamos também um clima para trabalharmos a experiência. Simular alguma situação, por exemplo, como o medo, o amor, o bullying, ou seja, fazer passar por alguma coisa é passar por uma experiência cujo intuito é servir como motivo para reflexões e discussões que acabam unindo mais o grupo e, porventura, curar alguns momentos mais turbulentos.</i>
Teatro	

O teatro é uma arte colaborativa que requer trabalho em equipe. As aulas dessa disciplina buscam incentivar os alunos a colaborar, resolver problemas em conjunto, valorizar as contribuições individuais e compreender a importância do esforço coletivo. A criação e apresentação de peças teatrais frequentemente envolvem a resolução de desafios criativos. Os alunos podem aprender a pensar de maneira crítica, a adaptar-se a diferentes situações e a encontrar soluções inovadoras para problemas.

As aulas de teatro podem ser integradas a outras disciplinas, enriquecendo a experiência de aprendizado. Ao explorar temas relacionados a diferentes áreas do conhecimento por meio do teatro, os estudantes podem adquirir a oportunidade de conectar aprendizados e ampliar sua compreensão do mundo. O teatro oferece um espaço para a celebração da diversidade e a representação de diferentes culturas, experiências e perspectivas em peças teatrais contribui para uma compreensão mais ampla e inclusiva da sociedade.

9.4.3 Práticas Corpo e Mente

As práticas de corpo e mente na escola referem-se a atividades e técnicas que integram o bem-estar físico, emocional e mental dos alunos, atuando com uma abordagem parceira no ensino integral. Essas práticas visam reconhecer a interconexão entre o corpo e a mente, buscando desenvolver não apenas o aspecto acadêmico, mas também aspectos emocionais, sociais e físicos dos estudantes.

Ao inserir as Práticas Corpo e Mente no Projeto de Vida, o coordenador do EM Integral, explica:

C1	<i>E aí entra a Prática do Corpo em Mente, que é uma disciplina de Educação Física. Isso também tem a ver com um pouco a cultura do que era Educação Física. O educador dessa disciplina deve ter um olhar clínico, que olha para os alunos, que percebe que eles têm dificuldades, que percebe que eles tem questões emocionais e aí cuida desse aluno, enfim. Então, a educação Física também era um espaço de a gente conhecer as relações entre eles.</i>
-----------	---

Essas práticas (meditação, jogos colaborativos, yoga, psicomotricidade, arteterapia, atividades ao ar livre, saúde mental, alimentação saudável e consciência nutricional) procuram criar um ambiente escolar que valoriza o equilíbrio entre corpo e mente, reconhecendo a importância de cuidar não apenas do desenvolvimento acadêmico, mas também do bem-estar físico e emocional dos estudantes.

C1	<i>A educação física consegue enxergar o aluno de um outro jeito, com outras questões relacionadas. Então isso foi a dica para a gente incluir práticas corpo e mente no Projeto de Vida. Então, o PV passou a ser um lugar onde a gente se envolve, além das questões socioemocionais, as questões dos temas transversais.</i>
-----------	---

P4 informa como isso acontece na prática:

<p>P4</p> <p>Educação Física</p>	<p><i>Eu conquistei isso com os pequenos grupos, que é o que eu sempre fiz nas minhas aulas fora daqui, no meu habitat natural. Sim, porque o corpo fala e quando o corpo fala, a gente consegue fazer uma leitura maravilhosa dos estudantes. É muito louco falar isso, mas eu sei quando a menina deixou de ser virgem.</i></p>
--	---

E mais adiante comenta:

<p>P4</p> <p>Educação Física</p>	<p><i>A gente percebe no jeito de andar, muda o jeito de tudo, tudo, tudo. A menina muda o sutiã, cinto num dia era lisa, era top. Agora tem rendinha, sabe? Essas coisas bobas. Isso acontece também com os meninos. O menino, antes, não mostrava de jeito nenhum a cueca. Agora no EM começou a mostrar cueca. Enfim, são pequenos detalhes que o corpo, a maneira como eles, nós seres humanos, reagimos às cores que a gente escolhe de roupa, tudo, tudo diz sobre a gente.</i></p>
--	---

O modo como o currículo do componente Práticas, Corpo e Mente no PV assim se configura:

PRIMEIRA SÉRIE	SEGUNDA SÉRIE	TERCEIRA SÉRIE
<ul style="list-style-type: none"> • Conexão e compaixão com mundo interior e exterior; • Integração corpo, espírito e mente; <ul style="list-style-type: none"> • Autoconhecimento e autossuperação; • Consciência corporal; • Contato com sentimentos e emoções; • Autocuidado e qualidade de vida <ul style="list-style-type: none"> • Autodisciplina; 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de Interdependência; • O cuidado (de si, do outro, da casa comum); • Cuidado da integração com o mundo; • Jogos cooperativos; • Comunicação não violenta; 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentração; • Atenção Plena; • Exame de si mesmo;

Ao integrar essas práticas na rotina escolar, o colégio pesquisado procura oferecer uma educação mais completa e preparar os estudantes para enfrentar os desafios da vida de maneira saudável e equilibrada.

9.4.4 Experiências de Fraternidade

O documento que norteia o PV na escola pesquisada afirma:

As Experiências de Fraternidade para o Fundamental 2 e o Ensino Médio estão propostas como parte constitutiva do currículo e compõe a área Projeto de Vida. Mais que um componente curricular, o modo como as Experiências estão articuladas é, ao mesmo tempo, expressão de nosso modo de ensinar e finalidade da educação na Companhia de Jesus, a saber, a Maior Glória de Deus, isto é, que todas as pessoas e toda a criação tenham vida em abundância. Isso nos exige que, na perspectiva da educação integral, os nossos alunos e alunas sejam bem formados para a solidariedade que se aprende mais por meio de “contatos” do que de “conceitos”, mas também para a justiça a fim de que os abismos sociais produzidos pela injustiça sejam superados. (CSL, 2020, n.p)

A importância de a escola pesquisada envolver os estudantes do EM Integral naquilo que eles denominam “Experiências de Fraternidade”, o que pode também ser traduzido como momentos de solidariedade, ou em trabalhos voluntários com instituições que cuidam e atendem grupos humanos em situação de vulnerabilidade social das mais diversas, transcende os limites do ambiente educacional e impacta positivamente a sociedade como um todo.

C2	<i>As Experiências de Fraternidade surgem como uma possibilidade de refletir sobre os temas da convivência e da interdependência. Nós queremos proporcionar aos estudantes a percepção mais de perto do mundo em que eles estão vivendo. E eu penso que uma das coisas importantes no PV é ampliar as experiências dos adolescentes para que eles possam fazer e repensar os seus projetos, as suas escolhas de vida.</i>
----	---

Essa colaboração busca não apenas fortalecer os valores éticos e sociais nos estudantes, mas também pode contribuir para a construção de uma comunidade mais solidária e consciente.

C2	<i>As Experiências de Fraternidade devem partir das cosmovisões dos estudantes, de suas posições diante da vida, mas não desconsiderando as tantas outras realidades que a gente tem no mundo. Então entendo que o nosso papel na escola é também ampliar a visão deles e a experiência deles de mundo. É para que a gente colabore com a ampliação dessa experiência, é importante proporcionarmos momentos de solidariedade com aqueles que mais precisam.</i>
----	--

Essa experiência visa contribuir para a formação de cidadãos engajados, conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

C2	<i>Pensando que o Projeto de Vida tem uma dimensão social coletiva, aquilo que eu faço não interfere somente na minha vida, mas também na vida dos outros. Aquilo que acontece no mundo também me impacta, então, essa retroalimentação entre estruturas social e ação humana são fundamentais.</i>
-----------	---

Constatamos, através das entrevistas semiestruturadas e do grupo focal, que é uma unanimidade entre os entrevistados, que a Experiência de Fraternidade expõe os estudantes a uma gama diversificada de realidades sociais, procurando estimular a empatia e o entendimento das necessidades dos outros, mas a sua implementação encontrou resistências:

C1	<i>Eu penso que as Experiências de Fraternidade passam a ser um espaço privilegiado, mas temos resistências, contudo, também tivemos o apoio importante da direção da escola em bancar o nosso programa de Experiência de Fraternidade. É necessário que a gente saiba que existe uma diversidade no mundo fora dos muros da escola. E essa diversidade é fundamental como estratégia de conscientização social. Então a gente teve nos anos de 22 e 23 muita resistência das famílias ao fato da gente ir visitar uma ocupação, por exemplo. E foi muito interessante ver os nossos alunos apresentarem isso para as famílias e como eles entenderam e como eles defenderam aquilo. Não se trata de um direcionamento ideológico, mas de mostrar o quanto com esses alunos conseguimos sair um pouco da bolha.</i>
P1 Teatro	<i>Eu entendo que foi muito importante como a posição institucional da escola se colocou para defender esse projeto e quando isso começou a virar tema, a ser questionado. Porque é isso, é bom que seja pessoal, é bom que cria esse debate e o mais importante, que está alinhado com os valores cristãos, com os valores da Companhia de Jesus, enfim, e da Casa Comum, né? Então, acho que isso foi um programa muito importante e a cada ano que passa, vamos percebendo que essas experiências vão conquistando o seu lugar. Se a escola realmente compreende que deve ser assim, se a escola acredita que essa é a direção, estamos felizes.</i>

Os professores mentores, que também atuam diretamente com os estudantes na Experiência de Fraternidade, afirmam:

P5 Letras	<i>Como é gratificante ver os nossos alunos impactando de maneira positiva a vida de outras pessoas.</i>
P3 Química	<i>Uma das alunas me disse que a Experiência de Fraternidade faz mais bem a eles do que as pessoas impactadas pelo itinerário.</i>

<p>P4</p> <p>Educação Física</p>	<p><i>Foi muito prazeroso presenciar o relacionamento fraterno, amoroso e sensível dos nossos estudantes.</i></p>
<p>P6</p> <p>Ensino Religioso</p>	<p><i>A Experiência de Fraternidade nos prova de que os nossos alunos não estão na escola apenas para aprender, abrir os cadernos, trabalhar com os projetos interdisciplinares, conviver uns com os outros, enfim. Essa experiência permite o crescimento do desenvolvimento humano e pessoal deles.</i></p>

As Experiências de Fraternidade, consideradas pelo colégio pesquisado como um itinerário formativo, busca proporcionar aos estudantes:

<p>1</p>	<p>ajude os alunos e alunas a se inserirem em lugares de sofrimento social, pobreza ou miséria, injustiça de diversos tipos, numa atitude não de voluntarismo e messianismo, mas a braços com comunidades locais ou regionais e organizações sociais populares e atitude fraterna que reconhece a igualdade e dignidade de cada pessoa, nos diferentes contextos;</p>
<p>2</p>	<p>toque a sua sensibilidade por meio do testemunho das situações reais de sofrimento e engajamento social transformador;</p>
<p>3</p>	<p>produza uma espécie de diferença que os leve a questionar a própria existência e os laços sociais que produzem sofrimento, isto é, a colocar em questão o seu mundo de sentido, o próprio modo de ver e estar no mundo, e provocar uma indignação ética;</p>
<p>4</p>	<p>inspire o processo de elaboração de projetos de vida, que tenha como um de seus propósitos o apoio à transformação de realidades de sofrimento social como, por exemplo, a superação das desigualdades sociais, o aprofundamento da democracia, a luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, a defesa da diversidade cultural.</p>

Fonte: CSL, 2020, n.p.

Podemos inferir, a partir dos dados, que a Experiência de Fraternidade visa permitir que os estudantes coloquem em prática valores fundamentais, como solidariedade, compaixão, responsabilidade social e respeito pela diversidade. Esses são elementos essenciais para a formação integral de indivíduos éticos e moralmente responsáveis.

9.4.5 Grupos de Vida

Os Grupos de Vida desempenham um papel fundamental como instrumentos de suporte, visando possibilitar aos estudantes do EM Integral que procurem dar significado às experiências vivenciadas na escola e em outros ambientes importantes. “Constituem-se como ambientes íntimos e confiáveis, propícios para refletir sobre sentimentos, experiências e emoções que emergem nas vivências educacionais e no contexto geral” (CSL, 2020, n.p).

Cada agrupamento é formado por no máximo oito estudantes, selecionados com base em afinidades, e orientados por um educador especializado em Formação Cristã ou na Área de Projeto de Vida.

A presença de professores com orientadores religiosos nessas formas de convivência informal, bem como a divulgação, a avaliação e o testemunho desses eventos em sala de aula, pode ter um profundo significado pedagógico. Grupo de jovens que têm essas experiências costumam exercer influência positiva sobre seus colegas, contribuindo para a criação de um clima novo no colégio. (COMPANHIA DE JESUS, 1997, p. 91)

P3 Química	<i>Eu achei sensacional os grupos de vida. Na minha opinião esses grupos poderiam aparecer mais na programação do PV. Os alunos se sentam em círculos, ficam mais descontraídos, mais à vontade falar o que eles querem com segurança e sem medo. A presença da Formação Cristã nessa atividade foi importantíssima.</i>
C2	<i>A Formação Cristã vem com viés da espiritualidade e da religiosidade. No EM, eles nos ajudam na operação da experiência de fraternidade, e nos grupos de vida, nessa assessoria, porque são pessoas que têm essa experiência e essa inclinação para o acompanhamento das pessoas. Então eles estão lá nos grupos de vida, sendo esse o papel principal deles no PV.</i>

A missão desse educador é procurar auxiliar os estudantes na reflexão, atribuição de significado e integração das experiências vivenciadas ao longo do EM integral, contudo, alguns professores apontam para a necessidade de mais encontros:

P2 Teatro	<i>A ideia dos grupos de vida é muito legal. É um projeto que começou muito, muito bem. Mas eu acho que os alunos, pelo menos alguns deles, não conseguiram ainda perceber o sentido de fazer parte de um grupo onde eles podem partilhar suas experiências, vivências e sentimentos. É um deslocamento com o qual a juventude não está muito habituada. Alguns querem fugir, alguns reclamam, mas ao longo do ano, eles vão percebendo o quanto ele é importante.</i>
C1	<i>A proposta é muito boa, mas infelizmente ela não acontece tanto. Se os grupos de vida se reunissem mais vezes, perceberíamos os estudantes mais à vontade com a proposta, mais à vontade em falar as coisas. Então não adianta eu me propor a acompanhar a vida deles como um encontro a cada dois meses. O ideal é que esses grupos se reúnam mais vezes para que de fato consigamos criar</i>

	<i>experiências e criar possibilidades de trocar confidências e angústias.</i>
--	--

Os elementos facilitadores e dificultadores à luz dessa categoria são:

Facilitadores

Colaboração com profissionais	Parcerias com os colegas professores de diversas áreas, coordenação do PV e EM Integral e orientadores educacionais.
Engajamento docente	O colégio conta com professores que levam a sério a missão, os valores e as proposições do PV.
Acesso a recursos diversificados	A área conta com uma variedade de recursos, como o próprio espaço do colégio, palestras, ferramentas de autoconhecimento, grupos de vida e assembleias.
Flexibilidade e personalização	O currículo permite flexibilidade e personalização, adaptando-se às necessidades dos estudantes, considerando que os caminhos de vida e interesses variam consideravelmente entre eles.
Experiência de Fraternidade	Acompanhamento dos grupos de vida, estimulam a participação ativa na comunidade, fomentam o crescimento pessoal e social dos estudantes, e frequentemente contribuem para a melhoria da qualidade de vida das pessoas em uma área ou comunidade específica.

Dificultadores

Grupos de Vida	Poucos encontros e os estudantes nem sempre se sentem à vontade para partilhar suas experiências, suas angústias, sonhos e sentimentos.
----------------	---

Nossa próxima etapa de análise se concentra na formação do corpo docente para integrar efetivamente o Projeto de Vida no EM Integral. Reconhecendo a importância crucial desse componente na formação integral dos estudantes, é fundamental examinar como os

professores são preparados para orientar e apoiar os jovens nesse processo de autodescoberta e planejamento de carreira. Esta análise nos permitirá compreender não apenas os currículos e métodos de ensino, mas também as habilidades, competências e recursos necessários para que os educadores desempenhem um papel eficaz na orientação dos alunos rumo ao seu futuro acadêmico e profissional.

9.4.6 Mentoria

O papel do professor mentor nas aulas de Projeto de Vida é fundamental para guiar os estudantes na construção de seus próprios caminhos pessoais e profissionais. Como mentor, o professor atua não como um facilitador e orientador que ajuda os estudantes a refletirem sobre seus interesses, habilidades, valores e aspirações. Ele deve procurar promover um ambiente de diálogo e confiança, onde os estudantes se sentem seguros para explorar suas potencialidades e planejar seus futuros. Busca-se, através desse acompanhamento personalizado propiciar a cada estudante uma orientação específica e adequada às suas necessidades individuais, favorecendo uma educação mais humanizada e eficaz.

O professor mentor também deve buscar desempenhar um papel crucial na motivação e no desenvolvimento de competências socioemocionais, incentivar os estudantes a desenvolverem resiliência, autoconfiança, responsabilidade e autonomia. Acreditamos que por meio de atividades reflexivas, dinâmicas de grupo e projetos práticos, o mentor ajuda os estudantes a identificar e superar desafios, a lidar com frustrações e a celebrar suas conquistas. Esse apoio contínuo é essencial para que os estudantes mantenham o foco e a determinação ao longo de sua trajetória educativa, sentindo-se apoiados e valorizados em suas jornadas.

Por fim, o professor mentor atua como um elo entre a escola, os alunos e suas famílias, promovendo uma educação integral que envolve todos os aspectos da vida do estudante. Ele facilita a comunicação entre a escola e os pais, compartilhando o progresso dos alunos e envolvendo a família no processo educativo. Esse vínculo fortalece a rede de apoio ao redor do estudante, garantindo que ele tenha suporte tanto dentro quanto fora da escola. Ao promover uma visão integral do desenvolvimento do aluno, o professor mentor contribui para a formação de indivíduos bem preparados para enfrentar os desafios do futuro, olhando de forma mais atenta para suas metas e exercitando um forte senso de propósito.

Na escola pesquisada, é nas aulas de Mentoria que a proposta curricular do PV acontece. Em todas as séries do EM o específico do PV ocorre nessas aulas. O mentor é uma

figura que patrocina o currículo, as atividades e a mediação do processo ensino-aprendizagem do componente. Ele influencia, orienta, aconselha e direciona os estudantes nas reflexões concernentes à construção do seu projeto de vida no que diz respeito aos seus estudos pessoais, sua carreira, trabalho, escolhas de vida saudáveis, sustentáveis e éticas.

C2	<i>A gente conseguiu avançar bastante. O primeiro ganho se refere ao fato de termos um currículo estruturado. Tivemos um ganho muito grande, que é a adesão dos professores, porque eles se desenvolveram e cresceram como mentores nos últimos dois anos. Então, esse ano a gente teve uma experiência com os professores mentores em que eu senti o crescimento, o engajamento, a compreensão do componente. “Olha, agora eu entendi o que que a gente está fazendo aqui e vamos seguir assim, né?” Então eu senti que o engajamento, a organização, a percepção dos professores em relação às temáticas cresceram.</i>
-----------	---

Na instituição pesquisada, há, portanto, a figura de um professor mentor por cada uma das salas do EM Integral com 2 aulas por semana que compõe a grade horária dos estudantes nas 3 séries do EM Integral. Entretanto, ele tem de ter um “perfil”:

C1	<i>O professor mentor não é escolhido a esmo. Ele tem de ter um perfil! É um cara que consegue se conectar com os alunos, então ele precisa ter os recursos, que é uma coisa que se aprende. Por outro lado, ele precisa ter um carisma, que não é algo que se aprende. Ou você tem ou você não tem! Então você tem alguns professores que conseguem enxergar as entrelinhas dos alunos.</i>
P3 Química	<i>Eu não tenho formação alguma. Em projeto de vida, em nada. Nada. É o que eu falei. Sou uma professora de Química, de exatas. O que eu tenho é experiência, querendo ou não, depois de 30 anos que você trabalha com adolescente, tem um filha que você cria adolescente. Ser mãe foi o que me fez tornar uma mulher professora. Depois que eu fui mãe, eu consegui enxergar outras nuances. E eu gosto dos adolescentes, eu efetivamente gosto de estar com eles. Então assim, eu escuto muito, a gente conversa.</i>
P1 Teatro	<i>E aí a minha experiência com projetos de vida, começa antes, na verdade, do projeto de vida existir nas escolas, porque, a minha atribuição como professor de teatro, eu sempre fui chamado para fazer essas dinâmicas teatrais ou para criar dinâmicas de grupo, com objetivos socioemocionais e com objetivos relacionais e não necessariamente com objetivos artísticos.</i>
P3 Química	<i>Quando a gente veio para a nova sede, surgiu a necessidade de ter o Projeto de Vida, principalmente com a Reforma do EM ou com a previsão que já sabia que ia acontecer. Então a escola se antecipou em muita coisa. E pelo meu relacionamento com os alunos, o coordenador me convidou para ser mentora. Porque eu tinha um ótimo relacionamento com os alunos e ele achou que eu daria certo para isso.</i>

Ainda no que tange a questão do perfil, C1, afirma:

C1	<i>Então são esses professores que a gente considera que tem de ter esse perfil para ser mentor, né? E não importa! Então a gente tem professor de Química, de Língua Portuguesa, de Sociologia, de Filosofia, de</i>
-----------	---

	<i>Educação Física e de Matemática. Nem sempre os professores de humanas são mais adequados, como a maioria pensa. Há professor de humanas que eu não colocaria como mentor de jeito nenhum! E a gente tem professor de Matemática que funciona super bem como mentor. Então é isso. É um cara que consegue ter uma conexão porque o mentor tem de ser um cara em que os alunos confiam para falar dos seus problemas, aquilo que ele não consegue levar para orientação ou para coordenação.</i>
--	---

O colégio escolhe, como pudemos perceber, professores que fazem parte da vida dos estudantes, professores conhecidos e que já lecionam para eles em algum componente curricular.

C1	<i>O mentor tem um olhar privilegiado que a equipe de série não tem, que é a dinâmica de sala. Ele dá aula já para essa turma, então ele já é professor de Química e já o professor de Literatura. Então, ele já sabe quais são as “panelas”. Ele sabe o aluno que está integrado, quem está excluído, quem tem essa habilidade mais desenvolvida, quem não tem.</i>
-----------	--

Para C1, não faz sentido contratar alguém de fora, que não faz parte da vida e do dia a dia dos estudantes do colégio:

C1	<i>E isso ajuda! Nunca pensamos em escolher alguém de fora! Na verdade, nunca foi nossa intenção! Para nós era muito claro que entre todos da equipe docente, alguns com esse perfil deveriam exercer a missão da mentoria. Então, olhando para a equipe docente, pensamos em quem tecnicamente pudesse conseguir fazer uma dinâmica de grupo sem ficar com ansiedade, comandar uma assembleia, fazer uma atividade usando recursos do teatro que envolvesse, por exemplo, dinâmicas de grupo, de Educação Física, enfim, que fosse um cara com recursos para além do conteúdo que precisa ser trabalhado.</i>
-----------	--

Diante da generalizada falta de formação para os professores de Projeto de Vida em território nacional, assunto que abordamos no capítulo sobre o Novo Ensino Médio, o C1 revela como o colégio lidou com a problemática:

C1	<i>Por sorte a gente tem os profissionais perfeitos para isso e a gente não precisou inicialmente fazer essa capacitação prática. E aí essa qualificação vem dos professores. Então, você vai virar para mim e falar “cara, eu preciso fazer um mestrado ou uma especialização pra pensar o projeto de vida na rede”. Então, beleza! É uma capacitação que você está fazendo. Ou mesmo, “olha, eu acho que preciso fazer esse curso aqui, que é um curso que vai me ajudar no Projeto de Vida”. Então ele foi fazer um curso que tem tudo a ver com o que a gente quer fazer aqui. Então essa capacitação também pode ir acontecendo. Qualquer professor pode e deve me procurar para expor o desejo de querer se qualificar para o Projeto de Vida, e o mesmo para qualquer outra atividade que um ou outro componente necessite.</i>
P1 Teatro	<i>Compreendo que as aulas do Projeto de Vida não devem ser encaradas como uma aula, mas como um momento de um dia, uma experiência, um encontro com os estudantes. Encontro que tem um tema que a gente faz passar por algo juntos. Então eu sei, eu acredito que esse professor de Projeto de Vida não é um professor apenas, mas uma pessoa que está junto, passando por uma</i>

	<i>experiência junto com os estudantes.</i>
P4 Educação Física	<i>O Projeto de Vida tem que chegar mais perto deles, no sentido de que tem que sair do livro. Cara, sabe, eu preciso trazer, sei lá, se eu for falar para eles de identidade, que eu fale para eles quem eu sou para mim, quem eu sou para os outros, e quem eu sou para o mundo</i>

Compreendemos que a palavra “sorte” utilizada no depoimento do C1, foi escolhida para descrever o comprometimento dos professores mentores escolhidos para levar adiante o Projeto de Vida, tanto pelo tempo de casa, tanto pela vivência e pela absorção dos valores preconizados pela pedagogia inaciana, o que por “tabela”, serviu e muito para essa missão, afinal, segundo C2, algumas dificuldades foram encontradas para essa formação:

C2	<i>Então a gente não garante, mas a gente busca garantir institucionalmente para todos os professores. Então a gente tem, por exemplo, um programa de formação de lideranças inacianos. Os professores fizeram uma parte muito primária desse programa, mas a ideia do programa é formar as pessoas no carisma inaciano, mesmo que elas consigam entender apenas os fundamentos básicos. Então, digamos que a escola, em termos ideais, ela teria que garantir isso para todos os professores e aqueles que são mentores. Eles entendem, em linhas gerais, aquilo que orienta, que identifica, que dinamiza, que caracteriza a atuação dessa escola. Então, para te dizer a verdade, não há garantia e a gente não teve tempo, até pela quantidade mentores, um tempo específico para formá-los a partir do carisma inaciano, para pensar o Projeto de Vida. A gente não teve isso!</i>
-----------	---

Zelar pela própria formação continuada, básica ou avançada, é um compromisso sagrado do professor, tanto no campo de sua especialização profissional como na área de fé. As províncias jesuítas estudam meios de destinar pessoas e buscar recursos para preparar e executar programas de formação teológica e espiritual, além de profissional, para todos os funcionários. (COMPANHIA DE JESUS, 1997, p. 95)

A experiência com 12 mentores dificultou para a coordenação do PV, por exemplo, encontros semanais com a equipe, a fim de escutá-los, de pensar as temáticas e as metodologias conjuntamente:

C2	<i>No fundo, não tivemos uma formação para falar sobre essa perspectiva do carisma inaciano, da interioridade, que é um elemento que se aprofunda na pausa inaciana do Fund I. Então, o que eu sei bem, para te dizer a verdade, a gente não teve essa garantia até agora. Em 2024, conseguiremos, com toda certeza, fazer um acompanhamento mais próximo desses professores para que a gente vá alinhando as temáticas, as discussões e as metodologias para que isso esteja mais alinhado à identidade institucional.</i>
-----------	---

A despeito das dificuldades expostas, considerando que a entrevista com a coordenadora do PV se deu em novembro de 2023, a equipe diretiva e as duas coordenações, muito conscientes da necessidade de mudança na mentoria, tendo em vista a precisão de planejar encontros mais frequentes, revelou mudanças para 2024 a fim de mitigar as dificuldades da área:

C2	<i>A gente precisaria de um tempo para realizar coisas assim, de planejamento conjunto com os professores, pois precisamos com esses professores mentores de um tempo de construção interlocução que a gente não tinha. Eu acho que as coisas melhoram no ano que vem! Talvez tenhamos mais condição de realizarmos maiores alinhamentos, inclusive com os outros componentes que perfazem o Projeto de Vida. Nós teremos 2 professores no EM a partir de 2024, uma professora de Teatro e de Práticas Corpo e Mente e um de Ensino Religioso, como antes. Então acho que a gente agora tem um grupo mais factível que esse grupo docente que agora se despede, a fim de que possamos planejar alguma coisa conjuntamente e em um maior número de vezes</i>
P4 Educação Física	<i>Eu senti falta de tempo de reunião para que nós, professores mentores, soubéssemos, em alguns momentos, o que deveríamos fazer e qual caminho seguir. Nós não somos formados para a área de PV. Sabemos que temos boa-fé e que querem fazer dar certo. Então, quando você não é formada naquilo, você precisa de uma orientação maior, senão você vai fazer bobeira. Então eu senti falta desse planejamento. Eu senti falta desse espaço para planejar melhor.</i>

Algumas palestras a respeito de determinados temas que não são da competência do professor mentor também acontecem:

P5 Letras	<i>Achei que as palestras foram interessantes. Elas cumprem um papel fundamental dentro das unidades temáticas do PV, pois são assuntos que dizem respeito sobretudo a eles.</i>
P6 Ensino Religioso	<i>Os estudantes ganham muito com as palestras, porque são temáticas que contribuem para o desenvolvimento educacional, social e emocional dos estudantes, e, claro, dialogam com o PV.</i>
C2	<i>A gente tem também as palestras, com os temas sobre sexualidade e saúde mental por exemplo, que são também temas importantes para os estudantes construírem sua identidade, a sua liberdade interior, as suas ferramentas de autoconsciência e de fazer escolhas melhores, mais seguras.</i>

Pudemos compreender que essa relação entre o mentor e o estudante deve ser empregado dentro da “relação professor-aluno” aplicado ao paradigma inaciono.

Aplicando pois o paradigma inaciano à relação professor-aluno na educação da Companhia, a função primordial do professor será facilitar um relacionamento progressivo do aluno com a verdade, mormente nas matérias concretas que está estudando com a assistência do professor. Ele criará as condições, lançará os fundamentos, proporcionará as oportunidades para que o aluno possa levar a cabo um inter-relacionamento contínuo de EXPERIÊNCIA, REFLEXÃO e AÇÃO. (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 36)

Contudo, ainda se vê algumas dificuldades. Não na relação professor-aluno em si, mas por parte dos alunos em compreenderem o PV como uma disciplina incorporada ao currículo, como já são Língua Portuguesa, Matemática ou História, por exemplo.

C2	<i>O principal desafio o engajamento dos alunos. Eles precisam ainda compreender o “por que do Projeto de Vida” longe daquela lógica instrumental e funcional. Muitas vezes eles acham que eles estão perdendo tempo, que as aulas de mentoria não servem para nada. No entanto, algumas turmas foram aceitando melhor e compreendendo o real propósito do componente. Os estudantes estão entendendo que o PV é de fato importante, mas não é só isso! A gente tem que ajudá-los a entender que isso pode ser prazeroso, né? Então eu acho que a gente foi avançando nisso.</i>
P4 Educação Física	<i>A gente tem que avançar no desejo desses meninos de quererem falar sobre si mesmos, de quererem se autodescobrir. Eles precisam desejar isso! Eles não desejam! Eu penso que a gente tem que dar mais motivação, temos que trabalhar mais para que o sentido do PV seja mais claro para eles.</i>

No paradigma inaciano, a relação professor-aluno é permeada por uma abordagem pedagógica que enfatiza a *reflexão*, a *experiência* e a *ação* como elementos interconectados e essenciais para o processo de aprendizagem. Esses elementos são fundamentais para a formação integral dos estudantes, indo além da mera transmissão de conhecimentos e buscando o desenvolvimento pessoal, ético e espiritual.

A “Reflexão” é considerada uma etapa vital no processo educativo inaciano. Após as experiências, os estudantes são encorajados a refletir sobre o que aprenderam, como essas experiências se conectam aos seus valores e crenças, e como podem aplicar esse conhecimento em suas vidas. “O professor assenta as bases para que o aluno ‘aprenda a aprender’ iniciando-o nas técnicas da REFLEXÃO” (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 36). A reflexão busca promover a interiorização do aprendizado, permitindo que os estudantes construam significado a partir de suas experiências e desenvolvam uma compreensão mais profunda e crítica do mundo ao seu redor.

Deve-se ativar a memória, o entendimento, a imaginação e os sentimentos, para captar o significado e valor essencial do que se está estudando, para relacioná-los

com outros aspectos do conhecimento e atividade humana, para avaliar suas implicações na busca pela verdade. (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 37)

C2	<i>Reflexão para encontrar um sentido para aquilo para o qual eu fui criado e encontrar os meios que sejam os meios mais éticos, os meios mais responsáveis na perspectiva confessional, mais evangélicos, pra realizar isso para o qual eu existo, sendo que cada pessoa, na sua singularidade, vai descobrindo isso. É o processo todo da história, digamos, da espiritualidade inaciana, e a gente se tornando mais livre interiormente para caminhar na direção dessa finalidade, desse sentido da vida. Então, acho que isso influencia muito o projeto de vida em nosso colégio, porque acho que essa é essa que é, digamos, o horizonte, esse deserto, onde a gente tem um sentido de propósito. E aí toda tradição também vai ajudando a gente a escolher as temáticas que tem a ver com essa, esse sentido maior do ser mais para os demais, enfim, para aquilo para o qual eu fui criada, digamos assim.</i>
-----------	--

As sequência temáticas das aulas de Mentoria, na primeira série do EM Integral, realçam, ao nosso ver, a dimensão da “Reflexão”:

Sequência 1: Projeto de Vida	Sequência 2: Competências socioemocionais
<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que é? ✓ Quais suas dimensões? ✓ Por que é importante pensar nele? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que é e quais são? ✓ Qual sua importância para a vida pessoal, sociais, estudantil e profissional? ✓ Como desenvolver e quais preciso aprimorar?
Sequência 3: Identidade	Sequência 4: Ser jovem
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Processos de construção de identidade e crítica da normalização ✓ Narrativas de vida e autoconhecimento: reconhecer influências e processos autorais ✓ Valores, relações, hábitos e comportamento: quem eu quero ser? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A juventude na história e na atualidade ✓ O que é ser estudante ✓ Como planejar a vida estudantil? ✓ Traçar percurso formativo
Sequência 5: Autocuidado – letramento digital	Sequência 6: Sexualidade, corpo e gênero
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso pedagógico dos dispositivos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionamento abusivo e

digitais ✓ Legislação e responsabilização ✓ Bem-estar digital	relacionamento saudável ✓ Consentimento, responsabilidade afetiva e expectativas amorosas ✓ Relações de gênero e diversidade ✓ Masculinidades tóxica, bullying e violência ✓ Sexualidade segura (especialista)
Sequência 7: autocuidado – prevenção ao álcool e outras drogas	Sequência 8: Autocuidado – letramento em saúde emocional
✓ Os riscos do consumo ✓ Os riscos e implicações legais da distribuição	✓ Fatores de proteção de saúde emocional ✓ Estratégias pessoais de autocuidado emocional

Fonte: CSL, 2020, n.p

No paradigma inaciono, a “Experiência” por ser vista como um ponto de partida crucial para o aprendizado. Isso inclui não apenas a experiência acadêmica, mas também a vivência cotidiana dos estudantes.

O professor cria as condições para que os alunos recolham e recordem os dados da própria experiência, e selecionem o que consideram relevante para o tema que estão tratando, sobre fatos, sentimentos, valores e introspecções e intuições. (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 36)

Os professores deveriam ser incentivados, com bases nesses pressupostos, a criar ambientes de aprendizagem ricos em experiências práticas, desafiadoras e significativas. Essas experiências podem ocorrer dentro e fora da sala de aula, integrando conteúdos curriculares com a realidade vivida pelos estudantes. “Depois, o professor guia o aluno na assimilação da nova informação e experiência, de modo que o seu conhecimento progrida em amplitude e verdade” (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 36).

C2	<i>E quando a gente pensa o projeto de vida, a gente está afirmando uma crença na capacidade do ser humano, na capacidade de ação humana. Então, sim, o ser humano é capaz de transformação, transformação de si e transformação do meio em que vive. Há uma tensão, uma certa condicionamento da estrutura humana, da estrutura social, econômica, política, histórica. Mas há também capacidade de transformação. Se a gente achar que a gente é totalmente determinado, então a gente não tem nenhuma</i>
-----------	--

capacidade de escolha nem de não faz sentido fazer projeto.

As seqüência temáticas das aulas de Mentoria, na segunda série do EM Integral, realçam, ao nosso ver, a dimensão da “Experiência”:

Seqüência 1: Projeto de vida, diversidade, convivência e combate à intolerância	Seqüência 2: Projeto de vida antirracista
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dignidade humana ✓ Direito à criação e ao desenvolvimento de um projeto de vida. ✓ Realidades pertinentes: Migrantes, LGBTQIA+ e pessoas com deficiência 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Branquitude ✓ Racismo e antirracismo ✓ Luta e práticas antirracistas no cotidiano da vida
Seqüência 3: Cidadania, participação política, movimento estudantil	Seqüência 4: Projetar a vida é imaginar o mundo
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Direitos e movimentos sociais juvenis ✓ Exemplos de ativistas jovens 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A sociedade em que vivemos e o campo de possibilidades dos projetos de vida ✓ continuidades e rupturas geracionais (cultura, mundo do trabalho, política) ✓ Imaginar o futuro coletivo
Seqüência 5: Conhecendo outras cosmovisões de sociedade	Seqüência 6: O trabalho e a construção do mundo
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cultura da felicidade no ocidente ✓ Bem viver ameríndio ✓ Ubuntu africano ✓ A contemplação e o excesso de estímulos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O mundo do trabalho hoje ✓ O jovem e o direito ao trabalho ✓ O lugar do trabalho no meu projeto de vida ✓ O profissional que eu quero ser

✓ Qualidade de vida	✓ A continuidade dos estudos
---------------------	------------------------------

Fonte: CSL, 2020, n.p

A “Ação” no contexto inaciano refere-se à aplicação prática do que foi aprendido e refletido. “O papel do professor é garantir que haja oportunidades de desenvolver a imaginação e exercitar a vontade dos estudantes, a fim de que optem pela melhor linha de atuação, que derive do seu aprendizado e seja seu efeito” (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 37). Os estudantes são incentivados a traduzir seus *insights* e conhecimentos em ações concretas, contribuindo para o bem-estar da sociedade e para a promoção da justiça social. A ação está intrinsecamente ligada à missão de formar "homens e mulheres para os outros", desenvolvendo cidadãos comprometidos com a construção de um mundo mais justo e solidário.

C2	<i>Aqui em nosso colégio, a terceira série do EM Integral trabalha mais nessa perspectiva do pensar nos sonhos, desejos, propósitos e escolhas. ‘Ser mais para os demais’ como médico, como engenheiro, como artista, como qualquer outra profissão</i>
P5 Ensino Religioso	<i>Os estudantes da 3ª série do EM Integral neste ano (2023) receberam estudantes da 3ª série do EF1 e foram presenteados com cartas escritas por estes. Essa situação de interação entre crianças de 9 anos e adolescentes de 17 exemplificam interações aos moldes de “ser mais aos demais”, ou seja, ser ao outro, de modo não apenas passivo (o recebimento de um presente), mas nos diálogos estabelecidos na situação e, após ela, entre esses grupos tão distintos em termos de faixa etária, experiências, expectativas.</i>

As seqüência temáticas das aulas de Mentoria, na segunda série do EM Integral, realçam, ao nosso ver, a dimensão da “Ação”:

Seqüência 1: Propósito de vida	Seqüência 4: Discernir, fazer escolhas e tomar decisões
✓ Dar nome ao que desejo	✓ Escolhas de cursos
✓ Como aprender a discernir e escolher?	✓ Vestibulares
✓ Magis inaciano	✓ Profissões e preparação para o mundo do trabalho

	✓ Organização e continuidade dos estudos
Sequência 2: Transição para a vida adulta	Sequência 5: Projetar a vida (encontro em Itaici)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que é ser adulto ou que adulto eu quero ser? ✓ Independência e autonomia pessoal (não individualizante) ✓ Organização pessoal, relacional e financeira 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Saúde emocional em momentos de decisão ✓ Elaborar o projeto de vida, considerando todas as dimensões
Sequência 3: Tradições, ritos de passagem e legado do terceiro ano do EM	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intencionalidade dos campeonatos, festas, formatura ✓ Atitudes necessárias: respeito, responsabilidade, autonomia, democracia. ✓ Campanha antibullying CSL (legado) 	

Fonte: CSL, 2020, n.p

Na relação professor-aluno no paradigma inaciano, os educadores desempenham um papel crucial como facilitadores desse ciclo de experiência, reflexão e ação. Eles não apenas buscam transmitir conhecimentos, mas também orientar os estudantes no processo de construção de significado a partir de suas experiências, incentivar a reflexão crítica e inspirar a aplicação prática dos aprendizados em prol do bem comum.

A contínua inter-relação de EXPERIÊNCIA, REFLEXÃO E AÇÃO na dinâmica do ensino-aprendizagem da sala de aula situa-se no coração mesmo da pedagogia inaciana. É nosso modo peculiar de proceder nos colégios da Companhia, acompanhar os alunos na caminhada que os leva a serem pessoas maduras. É um paradigma pedagógico inaciano que qualquer um de nós pode aplicar nas matérias que leciona e nos programas que organiza, sabendo que deve adaptá-los e aplicá-los às nossas situações específicas. (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 37-38)

Essa abordagem integral busca formar não apenas intelectos brilhantes, mas também cidadãos éticos, socialmente engajados e espiritualmente conscientes, alinhados com os valores jesuítas de serviço, justiça e compaixão.

Os elementos facilitadores e dificultadores à luz dessa categoria são:

Facilitadores

Formação acadêmica	Professores com a formação específica em suas áreas de atuação reveladas por nós, facilitaram a implementação do Projeto de Vida, trazendo compreensão dos aspectos psicológicos, sociais, emocionais e educacionais envolvidos.
Empatia e habilidade interpessoal	Professores com habilidades interpessoais desenvolvidas, incluindo empatia e capacidade de comunicação com os estudantes, capazes de criar um ambiente de sala de aula onde os eles se sentem à vontade para compartilhar seus pensamentos, preocupações e aspirações.
Experiência prática	Professores com experiência prática dentro e fora da sala de aula, trazem uma perspectiva realista e valiosa para orientar os estudantes em suas escolhas de vida.
Acesso aos recursos	Ter acesso a recursos como palestras, profissionais de diferentes áreas, visitas a universidades, empresas locais, comunidades de baixa renda enriquecem o processo de orientação, proporcionando aos estudantes uma visão mais ampla das opções disponíveis, da realidade e da vida.
Espiritualidade Inaciana	Promove a educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inacianos, contribuindo para a formação de pessoas competentes, conscientes, compassivas, comprometidas, e por que não, criativas, críticas, comunicativas, colaborativas.
Apoio institucional	É uma presença relevante na tarefa de promoção do PV.

Dificultadores

Formação específica	Os professores mentores não têm formação para o PV.
Planejamento	Não houve a quantidade necessária de reuniões com o coordenação de área do PV com os professores mentores.
Quantidade de professores	Um professor mentor por série (12 no total) também exerce a docência em outras disciplinas no colégio, além de participarem de

mentores	reuniões pedagógicas semanais e de área. Os encontros para planejamento e outras conversações necessárias para o andamento do PV se revelaram insuficientes.
Resistência dos estudantes	Alguns estudantes demonstraram resistir a discussões sobre a proposta e as diretrizes do PV.

Ao final do semestre, os estudantes apresentam, na reunião de pais, as principais aprendizagens que realizaram ao longo do período, destacando assim uma maior visibilidade e participação no Projeto de Vida. Essa prática permite que os estudantes compartilhem suas conquistas e reflexões, demonstrando o desenvolvimento de suas habilidades, interesses e valores. Além disso, essa apresentação pretende fomentar um diálogo construtivo entre pais, alunos e educadores, reforçando o compromisso da escola pesquisada com a formação integral dos alunos e incentivando-os a serem protagonistas de suas trajetórias educativas e pessoais

Ao adentrarmos no próximo capítulo, mergulharemos na discussão dos dados resultantes da análise empreendida.

10 DISCUSSÃO DOS DADOS

Faz parte do objetivo geral dessa dissertação investigar, analisar e compreender as principais características, implicações e consequências do neoliberalismo como uma ideologia econômica e política e seu impacto na educação. O capítulo teórico "Neoliberalismo e Educação" revelou, após discutir sua história, conceito e modo de operação, que o neoliberalismo, apesar de ter surgido como uma força preponderante nas políticas econômicas e sociais globais nas últimas décadas, influenciou significativamente a esfera educacional. “A escola é olhada, mais do que nunca, como uma escola com finalidade profissional, destinada a fornecer uma mão-de-obra adaptada às necessidades da economia” (LAVAL, 2004, p. 111).

A influência do neoliberalismo nas políticas internacionais, como também enunciamos, tem reverberações significativas na educação ao redor do mundo, moldando e impactando também diretamente as políticas e práticas educacionais em nosso país. O neoliberalismo, como já enfatizamos, é uma ideologia econômica e política, e preconiza a minimização da intervenção estatal na economia, promovendo a privatização, a competição e a busca pelo lucro como motores do desenvolvimento. Esses princípios têm sido incorporados ao longo dos anos às políticas educacionais, influenciando a forma como a educação é concebida, financiada e gerida.

Na França, por exemplo, Laval destaca:

A imprensa às vezes, faz eco dessas práticas: aqui é o Mc Donald's que se instala em um colégio para recrutar jovens empregados e formá-los na administração alimentar; acolá é a Microsoft que propõe seus programas educativos para ajudar a “revolução copérnica” da pedagogia; em numerosos estabelecimentos são as publicidades que financiam atividades e aquisições escolares dos professores que são solicitados a utilizar na aula, suportes meio-pedagógicos, meio-promocionais (o coelho da Quick da Nesquick, o Doutor Quenotte da Colgate até às lições de nutrição do Mc Donald's); (LAVAL, 2004, p. 112)

Uma das consequências mais marcantes da influência do neoliberalismo nas políticas internacionais, é a promoção da privatização e mercantilização da educação. Instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial¹⁸ e o Fundo Monetário Internacional, frequentemente condicionam empréstimos e assistência financeira à implementação de

¹⁸ O Banco Mundial é composto por países membros, atualmente contando com a associação de cerca de 180 nações. Entre esses membros, os cinco principais países - Estados Unidos (EUA), Japão, Alemanha, França e Inglaterra, nesta ordem - detêm a maior parte dos votos. Embora o Brasil seja um dos países membros, sua capacidade de influenciar as regras do Banco é limitada, uma vez que o poder de voto é determinado pela quantidade total de recursos que cada país contribui.

políticas neoliberais, incluindo a privatização de sistemas educacionais. Em relação ao Brasil, Fonseca (2000), afirma que aproximadamente, o BM representa 10% da dívida externa, totalizando cerca de dezoito bilhões de dólares. Dessa quantia, aproximadamente 16% são destinados ao setor social, enquanto a educação recebe em média 1,7%. Os recursos alocados pelo BM para a educação brasileira fazem parte da dívida externa, acarretando todos os encargos financeiros, administrativos e políticos associados a qualquer acordo financeiro-comercial.

Com o decorrer do tempo, o BM evoluiu de um simples órgão financeiro para uma entidade com um papel político significativo, coordenando não apenas a economia global, mas também organizando os setores sociais nos países beneficiários de seus empréstimos. Além de financiar a área econômica, ele também desempenha um papel na estruturação de políticas sociais. Sua influência se estende à dívida externa mundial, e tem a capacidade de restringir empréstimos a determinados países, além de facilitar a entrada de recursos de outras agências internacionais em outros países.

No que tange a privatização das escolas, a mentalidade neoliberal resulta em um aumento das desigualdades no acesso à educação, com instituições educacionais privadas de alta qualidade sendo acessíveis apenas para uma pequena parcela da população, enquanto as instituições públicas enfrentam o sucateamento de suas estruturas, desinvestimento e falta de recursos.

Laval explica:

Isso é particularmente verdadeiro nos Estados Unidos, mas ocorre igualmente em outros países. Segundo um círculo vicioso, os contribuintes recusam os impostos para uma escola tão medíocre e acabam por aceitar soluções liberais. A fuga dos alunos mais privilegiados das más escolas acentua a constituição de guetos e favorece o setor privado. (LAVAL, 2004, p. 93)

Além disso, essa influência se manifesta poderosamente na promoção da competição e da avaliação baseada em resultados, no qual frequentemente promovem uma abordagem utilitarista da educação, onde o sucesso é medido apenas por resultados quantificáveis através de exames. Isso tende a reduzir o ensino a uma preparação para testes, negligenciando aspectos importantes do desenvolvimento humano e do aprendizado significativo.

Mas, para os defensores atuais do liberalismo educativo, se é efetivamente necessário um aporte de fundos públicos, é igualmente forçoso instaurar uma verdadeira concorrência entre os estabelecimentos, até nos conteúdos e nos métodos. (LAVAL, 2004, p. 95)

Apesar de não termos desenvolvido em nosso capítulo teórico, não podemos nos furtar de mencionar, pela influência do neoliberalismo, a desvalorização da educação como um bem público, como um direito humano fundamental. O neoliberalismo muitas vezes promove uma visão utilitarista da educação, onde o seu valor é medido apenas em termos de sua contribuição para o crescimento econômico e a competitividade global. Isso pode levar a uma redução do financiamento público para a educação e à crescente comercialização do ensino, onde as instituições educacionais são tratadas como empresas lucrativas em vez de espaços de aprendizado e desenvolvimento pessoal.

Quando cada vez mais produtos educativos passam pelo mercado, quando as escolas têm tendência a se transformarem em empresas concorrentes, nos deparamos com uma comercialização da atividade educativa. Isso, sem dizer que esses fenômenos são ligados entre si de múltiplas maneiras, na medida em que de início são regidos pela tendência que quer que nenhuma atividade, nenhum espaço e nenhuma instituição escapem à integração no capitalismo. (LAVAL, 2004, p. 113)

A privatização e a mercantilização da educação têm sido promovidas por meio de parcerias público-privadas, *voucher educacional*¹⁹ e outras políticas que incentivam a transferência de recursos públicos para o setor privado. Isso tem contribuído para a ampliação das desigualdades educacionais e para a fragmentação do sistema educacional brasileiro.

Visando analisar as consequências do neoliberalismo na educação básica brasileira, com base na LDB de 1996, sem negligenciar as LDBs de 1968 e 1971, exploramos os efeitos dessas políticas no acesso à educação, na qualidade do ensino, na formação docente e nas estruturas institucionais. Políticas orientadas pelo mercado muitas vezes resultam na privatização do ensino, o que tende a excluir grupos marginalizados e socioeconomicamente desfavorecidos. Escolas privadas tornam-se inacessíveis para muitas famílias de baixa renda, enquanto as instituições públicas sofrem com a falta de investimento e infraestrutura precária, afetando diretamente a qualidade do ensino oferecido.

No que diz respeito as escolas privadas, incluindo a que pesquisamos, elas também enfrentam desafios significativos decorrentes da ideologia neoliberal de educação, pois também estão na perspectiva do mercado. Algumas escolas privadas também priorizam a competição e a busca pelo lucro, afinal, elas precisam captar alunos, e de adaptações exigidas pelo mercado.

¹⁹ Esse sistema para a educação funciona em muitos países e tem como um dos resultados a melhora na qualidade de ensino. O estudante contemplado vai receber um "voucher" assinado pelo governo federal, estadual ou municipal que dará a ele o direito de se matricular em uma das escolas particulares conveniadas.

Neste contexto, as escolas confessionais, como as católicas – que é o nosso caso – se veem diante de diversas dificuldades e/ou exigências que impactam sua missão educacional e sua identidade religiosa. Uma das principais dificuldades que as escolas católicas enfrentam sob a influência do neoliberalismo é a pressão para se conformarem às exigências do mercado e à lógica da competição.

A própria Companhia de Jesus reconhece as dificuldades apresentadas: “Como realidade envolvente, temos o materialismo imperante em nossa sociedade, com a busca do lucro, a prática do consumismo, a procura obsessiva do prazer e do poder como ídolos máximos do nosso mundo capitalista” (COMPANHIA DE JESUS, 1997, p. 92).

Desse modo, além de uma disputa de valores, o que há também é uma disputa entre a mensuração do desempenho acadêmico por meio de testes padronizados e *rankings* de desempenho e de competição e a educação integral que promova, sobretudo, o desenvolvimento humano e espiritual dos alunos. Isso pode levar as escolas católicas a abdicarem de sua identidade religiosa e de sua missão de formar cidadãos comprometidos com os valores cristãos em favor de uma abordagem mais utilitarista e orientada para o mercado.

A educação enfrenta hoje uma crise mundial. No Brasil, como em grande parte do mundo capitalista, a educação formal sobre o impacto de poderosos meios de comunicação social (...) que veicula informações e modela concepções, valores e desejos dos telespectadores, potenciais consumidores das idéias difundidas e dos produtos anunciados. Generaliza-se uma filosofia de vida voltada para o privatismo, o narcisismo e a satisfação egoísta e imediata dos sentidos. A escola interessa aos detentores desses meios e a seus patrocinadores? Que escola interessa? (COMPANHIA DE JESUS, 1997, p. 83)

Os colégios confessionais também estão em uma disputa entre a manutenção de sua identidade e autonomia e um ambiente cada vez mais dominado por instituições de ensino privadas e corporativas. A competição por recursos financeiros e a captação de alunos pode levar as escolas católicas a se comprometerem com práticas que estão em desacordo com seus princípios éticos e religiosos, como a seleção de estudantes com base em critérios socioeconômicos ou a adoção de políticas de cobrança de mensalidades que excluem os mais vulneráveis.

Não nos esqueçamos dos programas curriculares do Novo EM, sobretudo os que se referem a Formação Básica, aos Itinerários Formativos e as Eletivas. As escolas católicas enfrentam desafios específicos relacionados ao currículo, pois elas estão cada vez mais pressionadas pelos conteúdos e temas dos principais vestibulares devido a uma série de

fatores inter-relacionados. Há uma crescente competição por vagas nas universidades, com os vestibulares se tornando cada vez mais concorridos e seletivos. Nesse contexto, os estudantes são incentivados a se prepararem intensivamente para os exames, o que coloca uma pressão adicional sobre as escolas para oferecerem um currículo que esteja alinhado com as expectativas e exigências das instituições de ensino superior.

As escolas católicas muitas vezes enfrentam pressões externas para demonstrarem altos índices de desempenho acadêmico, tanto para manterem sua reputação quanto para atrair e reter alunos. Os pais e responsáveis podem buscar escolas que ofereçam uma preparação robusta para os vestibulares, o que incentiva as instituições católicas a adaptarem seus currículos para atenderem a essas demandas.

E por fim, entendemos que o contexto sociopolítico e econômico pode influenciar as escolhas curriculares das escolas católicas. Em muitos casos, há uma ênfase na importância da educação para a empregabilidade e sucesso profissional, o que pode levar as instituições a priorizarem disciplinas e conteúdos que são percebidos como relevantes para o mercado de trabalho e para o sucesso em exames de ingresso nas universidades.

Miguel Arroyo, em *Currículo, território e disputa* (2012), sustenta que o currículo é o principal território de disputa na edificação espacial do sistema escolar, pois é o instrumento que designa os conteúdos a serem abordados, os níveis e tipos de exigência às etapas do ensino, ordenando, da mesma forma, o tempo escolar, o desenvolvimento dos estudantes, os projetos, os graus e idades dos estudantes. Diante disso, o currículo torna-se o regulador das pessoas. O fato de o currículo ser o “espaço central mais estruturante da função da escola” (ARROYO, 2012, p. 13), faz dele, conseqüentemente, o espaço mais assediado.

Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. [...] Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder. (ARROYO, 2012, p. 13)

Como o currículo não é neutro e nem estático, mas sim um “campo de batalha”, onde diferentes grupos sociais buscam por meio de disputas impor suas visões e valores, a apresentação e sistematização dos dados do capítulo anterior, revelaram como as relações de poder, as ideologias e as demandas sociais moldaram o formato do currículo analisado em nossa tentativa de desvelar o que é ensinado e como é ensinado. Arroyo (2012) destaca que o currículo não deve ser visto isoladamente, mas sim como parte de um território complexo e interconectado, sujeito a disputas e tensões.

O currículo como um território de disputa precisa ser compreendido não apenas nas tensões de dentro, ou seja, a partir “dos agentes internos à sala de aula, educadores(as) e educandos(as)” (ARROYO, 2012, p. 13), mas também a partir das apreensões que vêm de fora, isto é, da dinâmica social que traz à tona, por exemplo, o interesse pelas pautas dos movimentos sociais em nossa sociedade e que pressiona os currículos em toda parte:

Nas últimas décadas fatos novos postos em nossa dinâmica social vêm reconfigurando as identidades e a cultura docente: [...] O movimento feminista e LGBT avançam nas lutas por igualdade. [...] O movimento negro [...] os movimentos indígena, quilombola, do campo afirmam direitos à terra, territórios, à igualdade, às diferenças, às suas memórias, culturas e identidades e introduzem novas dimensões nas identidades e na cultura docente. (ARROYO, 2012, p. 11)

Arroyo (2012) enfatiza que esses movimentos sociais, originários das ações afirmativas de grupos que sofrem toda ordem de discriminação, pressionam por currículos que admitam em seu território um espaço para que seus conhecimentos e suas experiências oriundas dessas ações coletivas sejam reconhecidas como espaços de memória, história e cultura. “Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência” (ARROYO, 2012, p. 11).

O tema dos saberes trazidos pelos movimentos sociais e de suas ações afirmativas é um dos exemplos disparadores que o autor escolheu mencionar para que compreendamos o quanto novos perfis de currículo e de docência “terminam afetando e reconfigurando a cultura e as identidades docentes” (ARROYO, 2012, p. 11), que acabam, por sua vez, produzindo novas e diversas configurações de currículo podendo enriquecer e diversificar a formação básica dos estudantes.

Essa rica diversidade de currículos de formação leva as disputas pelo direito à diversidade a todos os currículos de formação e de educação básica. As diretrizes curriculares têm enfatizado o reconhecimento da diversidade em todo currículo desde a Educação Infantil. Disputa posta a todos os profissionais da educação em todos os níveis. (ARROYO, 2012, p. 11).

Chamamos a atenção para o quanto isso é fundamentalmente significativo para a equipe docente de uma unidade educacional, tendo em vista que a diversidade curricular confronta esse profissional “com outra consciência de seus direitos, outra consciência de cultura profissional” (ARROYO, 2012, p. 12). Isso constitui, portanto, um corpo docente capaz de entrecruzar com outras identidades culturais (indígena, negra, do campo, quilombola, de gênero) que outrora, nem sequer eram contempladas no currículo escolar e em seus planejamentos individuais.

Essas ricas e tensas reconfigurações da cultura e das identidades profissionais trazidas pela diversidade de movimentos e de ações coletivas terminam por reconfigurar o território dos currículos em formação e de educação básica. Os conhecimentos, os valores aprendidos nessa diversidade de lutas por identidades coletivas pressionam para obter cada vez nos currículos. (ARROYO, 2012, p. 12)

O autor ressalta também que o currículo vai além de ser apenas um campo para debates teóricos. Nele, estão em disputa os protagonistas da ação educativa: os professores-educadores e os alunos-educandos. Esses participantes não se veem apenas como transmissores e receptores de conhecimento do currículo, mas demandam ser reconhecidos como agentes de experiências sociais e detentores de saberes que merecem ter sua presença no âmbito curricular.

Arroyo (2012) destaca duas mudanças significativas: i) o currículo oficial enfrenta crescente pressão dos coletivos populares, que reivindicam o reconhecimento de suas histórias pela escola; ii) no entanto, esses grupos já não buscam exclusivamente a escolarização como meta, pois gradualmente compreenderam que sua afirmação como sujeitos de direitos não se limita à escola (um ideal defendido por muito tempo). Agora, a batalha é por inclusão social abrangente, acesso a recursos materiais e culturais, símbolos e memórias, em diversos espaços sociais, onde o direito à escola assume uma nova importância. Desse modo, os coletivos populares, impulsionados por um movimento amplo de afirmação, inverteram a antiga lógica: vinculam seu direito à escola à conquista e ocupação de outros espaços, pressionando assim o currículo oficial para incorporar os resultados de suas lutas.

Isso não significa que o currículo oficial perdeu sua força controladora, mas sim que algo realmente forte inaugurou-se: a possibilidade de que as histórias-memórias dos diversos sujeitos sejam contadas, ainda que por meio de outras linguagens. Assim, não se trata de uma vitória final dos coletivos populares sobre o Estado, mas de uma nova estratégia de luta que tem alterado o lugar da escolarização na visão desses coletivos, e também na visão da academia, que vendia a ideia de que a escolarização retiraria os brasileiros da subcidadania. Também não se trata de uma prática completamente difundida e consolidada entre os professores, mas apenas de um desenho alternativo de currículo onde os saberes da docência tenham vez. (FAVACHO, 2012, p. 929)

Naturalmente, a escola mantém sua relevância para esses indivíduos, no entanto, os conhecimentos, as realizações, as vivências e todas as contribuições que surgem a partir das novas lutas têm a capacidade estratégica de se transformar em prática curricular, em conteúdo político, tornando-se um ato a ser reconhecido e valorizado dentro do ambiente escolar.

Tal situação tem ameaçado fortemente o currículo oficial, uma vez que se vê brotar no seu interior algo maior que ele mesmo: a inesperada ação dos movimentos sociais que adentra os processos de escolarização por outra via: a do acesso pelo direito. Isso justifica a forte reação estatal: Parâmetros Curriculares Nacionais, Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Diretrizes Curriculares Nacionais, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), entre outros; tudo com o intuito de reforçar o caráter conteudista e cognitivista da escolarização, bem como retirar o poder da nova estratégia, essa que une saberes, direito e escolarização. (FAVACHO, 2012, p. 930)

Como um dos objetivos específicos dessa pesquisa é analisar o documento institucional da Área do Projeto de Vida, já na apresentação dos dados verificamos que ele também foi construído em meio a disputas e pressões. O documento em questão reúne as metas e os métodos propostos pela instituição e está sistematizada em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Projeto Educativo Comum (PEC) da Rede Jesuíta de Educação (RJE).

Sua proposta visa realçar os aspectos fundamentais de uma formação integral inaciana que contribui para que cada pessoa desenvolva ao máximo as suas potencialidades abrindo-se a um futuro cheio de esperança e capacitando-se para assumir posições de responsabilidade no serviço à sociedade, de forma competente, consciente, comprometida e compassiva. (CSL, 2020, n.p)

As escolas privadas, confessionais ou não, são uma concessão pública e como tal devem, por autorização e credenciamento do Estado, cumprir as leis que regem a educação em nosso país. Como o PV é um componente curricular do Novo EM, sua obrigatoriedade é notadamente uma força com a qual as escolas que o oferecem não podem evitar, e ao passo que estamos nos referindo a escola pesquisada, que é confessional, o PV também incorpora princípios, valores e práticas religiosas em sua missão educacional.

Desse modo, do Ensino Infantil ao Ensino Médio, competências e habilidades socioemocionais, sociopolíticas, espirituais e ecológicas são gradativamente trabalhadas por meio de diversas atividades que aprofundam o cuidado de si mesmo de forma autônoma, o cuidado com os outros através da empatia, da solidariedade, da cooperação e do diálogo e o cuidado com o planeta, nossa Casa Comum, a partir da tomada de decisões conscientes, ecologicamente sustentáveis e transformadoras. Assim, em cada segmento, é desenvolvido um eixo temático gerador, buscando desenvolver competências, habilidades e atitudes apropriadas à faixa etária. (CSL, 2020, n.p)

À vista disso, o documento sobre a Área do Projeto de Vida também se justifica na espiritualidade inaciana, que é essencialmente humanizadora. A tradição da educação jesuítica, desde Santo Inácio de Loyola, compreende um processo de “santificação”, simultaneamente afeiçoado ao aperfeiçoamento humano.

Em escolas de tradição jesuíta, desde o seu início esteve presente o compromisso com o desenvolvimento de um propósito para a vida, relacionado às necessidades da realidade e às inclinações da pessoa vocacionada por Deus à vida. Esse compromisso evoca à inspiração dos *Exercícios Espirituais* de Inácio de Loyola, um itinerário em que cada pessoa é levada a descobrir uma finalidade na vida e a orientá-la em função dessa finalidade, distinguindo o acessório e o essencial, o meio e o fim. Para Inácio de Loyola, a finalidade da vida humana é descrita como “louvar, reverenciar e servir a Deus”, expressão que hoje precisamos ajudar os estudantes a contextualizar na realidade concreta em que vivem. (CSL, 2020, n.p)

Independentemente à BNCC, identificamos, desse modo, a preocupação do documento do colégio pesquisado em assumir como referência em seu planejamento e em todo o trabalho educativo nele explícito, a tradição da educação jesuítica que não renuncia a forma de entender a existência humana na relação com Deus, e através desta, com o mundo, implicando, à vista disso, que fé, contexto em que vivemos e a promoção do humano que é “um instrumento apto nas mãos de Deus” para transformar o seu meio, são inseparáveis.

Com a ênfase na competitividade e na avaliação baseada em resultados quantificáveis, os currículos muitas vezes são reduzidos a uma preparação para exames padronizados, negligenciando aspectos essenciais do desenvolvimento humano. Além disso, a mercantilização da educação tem levado à proliferação de escolas privadas de baixa qualidade, que visam o lucro em detrimento do aprendizado significativo e do bem-estar dos estudantes.

O documento ressalta que área do Projeto de Vida, tem como missão, ao lado dos preceitos legais da BNCC, assegurar aos estudantes o “sentir-pensar amorosa e criticamente a vida individual e coletiva de que faz parte, na busca por ‘ser mais’ (CSL, 2020, n.p). O *magis* da espiritualidade inaciana refere-se a um princípio fundamental que enfatiza o "mais", buscando constantemente o maior bem e a excelência em todas as áreas da vida. Ele não se limita a uma busca quantitativa, mas sim a uma busca qualitativa de maior profundidade, significado e comprometimento em todas as atividades e relações.

Não obstante ao desenvolvimento do conceito de crise que apresentamos na “Justificativa” da nossa dissertação, o documento, ao mencionar esse fato, considera que o PV “deve levar os jovens a desnaturalizar os regimes de poder e os modos de subjetivação que não são libertadores e a sonhar outros mundos que são possíveis e necessários” (CSL, 2020, n.p).

A formação integral jesuíta inicia-se pela introspecção, encorajando os educandos a examinarem suas vidas, valores e propósitos. Esse processo reflexivo permeia todas as dimensões da formação, fornecendo uma base sólida para o desenvolvimento pessoal dos estudantes em todas as etapas de sua formação educacional. Verificamos que o documento

também se fundamenta nos princípios estabelecidos por Santo Inácio em seus *Exercícios Espirituais* (1548), destacando a importância da reflexão e discernimento na formação integral dos estudantes.

Característica singular do paradigma da pedagogia inaciana é que, considerado à luz dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio, não é uma descrição adequada da contínua interação da experiência, reflexão e ação do processo ensino-aprendizagem, mas também uma descrição ideal da inter-relação dinâmica entre professor e aluno, na caminhada deste último, rumo à maturidade do conhecimento e da liberdade (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 32)

O documento também ressalta os objetivos da área, elemento fundamental que dá ênfase ao planejamento a fim de que se atinja o êxito no processo ensino-aprendizagem. No que tange ao EM, a área se estrutura no processo de curricularização garantindo:

i) sua transformação em conteúdo escolar; ii) as melhores estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem; iii) sua implementação e desenvolvimento curricular espiral (ou vertical) em todos os segmentos da educação básica e iv) o desenvolvimento de indicadores que permitam avaliar o desempenho de docentes e discentes em relação às competências, habilidades e atitudes relativas ao ensino-aprendizagem do projeto de vida. (CSL, 2020, n.p)

Averiguamos que a área realça em seu currículo os aspectos primordiais da formação integral, no qual representa uma abordagem única e abrangente para o desenvolvimento integral dos estudantes. Tendo como um dos grandes propósitos dos colégios da Companhia de Jesus, esse ideal apostólico aparece no documento a partir do momento em que corrobora com aquilo que o PEC prescreve: “ajudar a formar pessoas que assumam posição de responsabilidade no serviço à sociedade, de forma competente, consciente, comprometida e compassiva” (CSL, 2020, n.p)

A análise do currículo da Área do Projeto de Vida no EM Integral na instituição pesquisada também destaca a sua organização de forma espiral e transversal. Um "currículo espiral" é uma abordagem que organiza os conteúdos de ensino de maneira a retornar a temas ou conceitos-chave ao longo dos anos escolares, com uma progressão gradual em complexidade. Em vez de apresentar uma única exposição de um determinado tópico em um ano letivo, o currículo espiral permite que os estudantes revisitem e aprofundem esses conceitos ao longo de diferentes séries ou ciclos educacionais. Essa abordagem reconhece que a aprendizagem é um processo contínuo, e a repetição de temas ao longo do tempo contribui para uma compreensão mais profunda e duradoura.

O caráter "transversal" do currículo, por sua vez, enfatiza a integração de diferentes disciplinas e áreas de conhecimento em projetos ou atividades que abordam temas globais e

relevantes. Em vez de ensinar as disciplinas de forma isolada, o currículo transversal procura conectar conteúdos de várias disciplinas, destacando suas inter-relações e promovendo uma visão mais abrangente do conhecimento.

Ambos os currículos, espiral e transversal, buscam proporcionar experiências de aprendizagem mais ricas e significativas, preparando os estudantes para enfrentar desafios complexos do mundo real e desenvolver habilidades que vão além do domínio isolado de disciplinas específicas. O documento da área de PV enfatiza:

A Área Projeto de Vida organizará o currículo de forma espiral e transversal, garantindo que em cada segmento novas competências e habilidades socioemocionais, sociopolíticas, cognitivas e espirituais sejam aprofundadas pelos estudantes. A perspectiva é, como nas demais Áreas, progressiva. Assim, o estudante vai gradualmente adquirindo tais capacidades que os leve a fazer boas escolhas, baseadas na disponibilidade para o serviço aos demais, no desenvolvimento de todas as suas potencialidades e em um propósito de vida com sentido ético, orientado para a felicidade e a realização pessoal e coletiva. (CSL, 2020, n.p)

É manifesto nas sequências temáticas das aulas de mentoria da segunda série do EM Integral, conforme evidenciado pelo currículo analisado, por meio dos conteúdos delineados, como o entendimento acerca de temas como diversidade, outras cosmovisões de sociedade, combate à intolerância, antirracismo, cidadania, participação política e movimentos sociais integram o processo de escolarização. Entretanto, é importante ressaltar que tal abordagem não é regra, visto que nem todos os docentes e instituições educacionais optam, à semelhança do colégio investigado, por um desenho alternativo de currículo que desafia o caráter conteudista e cognitivista da educação.

Representatividade e Diversidade	Incorporar os saberes dos movimentos sociais no currículo amplia a representatividade, permitindo que os estudantes tenham acesso a diferentes perspectivas culturais, étnicas, sociais e históricas.
Promoção da Consciência Crítica	Ao explorar os saberes dos movimentos sociais, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica sobre questões sociais e injustiças, estimulando o pensamento reflexivo e a análise mais profunda da sociedade em que vivem.

Incentivo à Participação Cidadã	Conhecer os movimentos sociais incentiva os estudantes a se envolverem ativamente na sociedade, compreendendo a importância do ativismo e da participação cidadã para a construção de uma comunidade mais justa e equitativa.
Combate ao Preconceito e Discriminação	A abordagem dos movimentos sociais no currículo contribui para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, promovendo a tolerância, o respeito à diversidade e a valorização da igualdade.
Compreensão da História Social	Os movimentos sociais muitas vezes desempenham um papel significativo na transformação da sociedade ao longo do tempo. Portanto, incluir esses saberes no currículo permite que os estudantes entendam melhor a história social e os processos de mudança social.
Empoderamento e Identidade	Conhecer os saberes dos movimentos sociais pode fortalecer a identidade dos estudantes, especialmente daqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados. Isso pode contribuir para um maior senso de empoderamento e autoestima.
Conexão entre Teoria e Prática	A inclusão dos movimentos sociais no currículo possibilita a conexão entre teorias acadêmicas e práticas reais, demonstrando aos estudantes como o conhecimento adquirido na sala de aula pode ser aplicado no mundo real.
Preparação para o Mundo Globalizado	Em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, compreender os movimentos sociais é essencial para os estudantes desenvolverem habilidades necessárias para lidar com a diversidade e os desafios sociais contemporâneos.

Combate ao Racismo Estrutural	Abordar conteúdo antirracista ajuda a combater o racismo estrutural, contribuindo para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações presentes na sociedade.
Promoção da Igualdade e Equidade	A inclusão de perspectivas antirracistas no currículo busca promover a igualdade e a equidade, reconhecendo a diversidade étnico-racial e buscando superar desigualdades historicamente estabelecidas.
Fortalecimento da Identidade Afrodescendente	Para os estudantes afrodescendentes, a presença de conteúdo antirracista no currículo pode fortalecer sua identidade, autoestima e senso de pertencimento, ao verem suas histórias e contribuições representadas e respeitadas.
Participação ativa na sociedade	Ao fornecer conhecimento sobre os mecanismos e instituições democráticas, o currículo contribui para a formação de indivíduos capazes de participar ativamente na sociedade, seja por meio de votação, engajamento cívico ou voluntariado.
Compreensão dos processos democráticos	A educação cidadã explora os fundamentos da democracia, explicando como os processos eleitorais, legislativos e judiciais funcionam. Isso permite que os estudantes compreendam como podem influenciar positivamente o ambiente político.
Respeito à Diversidade e Pluralidade	A cidadania envolve o respeito à diversidade de opiniões, culturas e identidades. Ao explorar essas questões, o currículo contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e tolerante.
Reconhecimento da diversidade cultural	Abordar os povos indígenas no currículo escolar promove o reconhecimento da diversidade cultural presente no país, contribuindo para a construção de uma

	sociedade mais plural e respeitosa.
Conscientização ambiental	Muitos povos indígenas têm uma relação intrínseca com o meio ambiente. Abordar essas práticas no currículo pode promover a conscientização ambiental e a compreensão de abordagens sustentáveis à natureza.
Prevenção do etnocentrismo	O aprendizado sobre povos indígenas ajuda a prevenir o etnocentrismo, incentivando uma compreensão mais ampla e respeitosa das diferentes formas de vida e organização social.

Elaborado pelo autor

Do nosso ponto de vista, as aulas de mentoria e a abordagem dos temas mencionados, inseridos no currículo de forma "espiral" e "transversal", dialogando e atravessando a parte da formação básica, ampliam a representatividade. Isso pode possibilitar que os estudantes da instituição pesquisada tenham acesso a diversas perspectivas culturais, étnicas, sociais e históricas, permitindo, desse modo, o desenvolvimento das seguintes competências:

Em nosso capítulo teórico, vimos que a Reforma do EM se justificou na necessidade de adequar a educação brasileira às transformações econômicas e tecnológicas, preparando os jovens para um ambiente profissional em constante evolução. Em outras palavras, essa reforma é voltada para uma cultura empresarial de competição, inovação e concorrência, que deve atender às demandas do mercado tecnológico e global. Essa mentalidade pode levar à competição entre os estudantes, comum nesse tipo de projeto, cultivando uma mentalidade de busca incessante pelo sucesso pessoal, desconsiderando a importância da cooperação e solidariedade.

Numa sociedade na qual cada um é o empresário de si mesmo, vigora uma economia do sobreviver. É diametralmente oposta à aneconomia (Aneconomie) do eros e da morte. O neoliberalismo, com seus impulsos do eu e de desempenho desenfreados, é uma ordem social da qual o eros desapareceu totalmente. (HAN, 2021, p. 51-52)

No entanto, esse enfoque pode negligenciar aspectos fundamentais da educação, tais como o desenvolvimento do pensamento crítico, habilidades interpessoais, socioemocionais e uma compreensão abrangente do estudante consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

No EM Integral, assim como em cada etapa da instituição pesquisada, há um eixo gerador ou dimensão do PV que se coloca em disputa com princípios neoliberais de educação.

A dimensão específica do EM Integral compreende:

No Ensino Médio, o foco será nas Escolhas, retomando e aprofundando as diferentes dimensões trabalhadas ao longo dos segmentos, com o propósito de ajudar os estudantes a desenvolver repertório de competências e habilidades socioemocionais que possibilite a eles atribuir sentido à sua existência e construir um futuro de esperança, por meio do desenvolvimento das capacidades psicoemocionais e do reconhecimento dos desejos pessoais, da atenção às demandas sociais contemporâneas e da competência para distinguir e escolher entre projetos possíveis, a partir de uma autonomia crítica e do cuidado consigo, com os outros e com a Casa Comum. (CSL, 2020, n.p)

Compreendemos que o programa curricular do PV do colégio pesquisado também pode representar um currículo que incentiva uma reflexão direcionada para a compreensão do aspecto profissional na vida dos estudantes. Uma vez que ele se refere à vida como um projeto, uma jornada de autoconhecimento, planejamento e preparação para o futuro profissional dos estudantes, constatamos que esse processo não se realiza por meio de um programa curricular focado exclusivamente na formação técnica ou nas habilidades específicas de uma profissão.

Na nossa perspectiva, este currículo não está influenciado pela lógica neoliberal que predomina em muitos contextos, portanto, não se estrutura e funciona com base em uma cultura onde a lógica predominante é empresarial. É possível dizer que a abordagem educacional jesuítica não se fundamenta em princípios que promovam a competição, a rivalidade e a eficiência, diferentemente do que ocorre em contextos mais alinhados aos princípios neoliberais.

Por trás da aparente liberdade do indivíduo singular, o regime neoliberal esconde uma estrutura coercitiva; a partir daí o indivíduo passa a não mais compreender a si mesmo como sujeito submisso (*subject to*) mas como projeto lançado. É nisso que está a astúcia. Quem fracassa, além do mais, acaba sendo culpado pelo seu fracasso. (HAN, 2021, p. 24. Grifo do autor)

As possíveis competências abordadas nas sequências temáticas do PV e que apresentaremos a seguir da primeira série do EM Integral, no contexto da disputa entre as diretrizes legais e ideológicas fundamentais para a Reforma do EM e os princípios da pedagogia inaciana, evidenciam que, paralelamente aos conhecimentos estabelecidos pelo currículo da Formação Básica, é viável e recomendável pelos documentos institucionais do

colégio pesquisado e da RJE, adentrar nos domínios de temáticas mais tradicionais e conteudistas. “O objetivo supremo da educação jesuíta, é, antes o desenvolvimento global da pessoa” (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 23), assim, foi possível compreender que temas como competência socioemocional, identidade, juventude, letramento digital, autocuidado, sexualidade, gênero e prevenção ao álcool e drogas evidenciados no capítulo da análise de dados, podem “proporcionar momentos de imersão na realidade pessoal e o exame de si, possibilitando que cada estudante se torne mais íntimo de si, reconhecendo a própria identidade como resultado de processos múltiplos e contínuos, que são autorais e sociais” (CSL, 2020, n.p).

Compreendemos as possíveis competências:

Desenvolvimento integral	Abordar esses temas contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, atendendo não apenas às dimensões cognitivas, mas também às emocionais, sociais e físicas.
Promoção da saúde mental	Temas como competência socioemocional, identidade e autocuidado são essenciais para a promoção da saúde mental. O conhecimento e a prática de habilidades socioemocionais podem ajudar os estudantes a lidar com o estresse, construir relacionamentos saudáveis e desenvolver a resiliência.
Inclusão e diversidade	Abordar questões de identidade, gênero e sexualidade contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, respeitoso e acolhedor para estudantes de diferentes origens e experiências.
Preparação para o mundo digital	O letramento digital é fundamental em uma sociedade cada vez mais tecnológica. Integrar esse tema no currículo ajuda os estudantes a desenvolverem habilidades digitais necessárias para navegar, compreender e utilizar a tecnologia de maneira ética e eficaz.

Conscientização sobre a saúde	A inclusão de temas como prevenção ao álcool e drogas é vital para aumentar a conscientização sobre os riscos associados ao consumo dessas substâncias. Essa abordagem visa promover escolhas saudáveis e prevenir problemas relacionados ao uso indevido de substâncias.
Empoderamento e autonomia	Ao discutir temas como sexualidade e gênero, os estudantes podem ganhar maior compreensão sobre si mesmos e os outros, promovendo o empoderamento e a autonomia nas escolhas relacionadas a essas áreas.
Contextualização na educação	Incluir temas relevantes para a realidade dos estudantes torna a educação mais contextualizada e significativa. Isso ajuda a criar uma ponte entre o aprendizado em sala de aula e a aplicação prática na vida cotidiana.
Prevenção e promoção na saúde sexual	Abordar a sexualidade de maneira educativa contribui para a prevenção de comportamentos de risco, promove a saúde sexual e reforça a importância do respeito mútuo e do consentimento.
Fomento à cidadania	Discussões sobre identidade, juventude e autocuidado também contribuem para a formação cidadã dos alunos, incentivando a reflexão sobre valores, responsabilidades e participação ativa na sociedade.
Redução de estigmas e preconceitos	Ao abordar temas sensíveis, como identidade, gênero e sexualidade, o currículo escolar pode desempenhar um papel importante na redução de estigmas, preconceitos e discriminações, promovendo a aceitação da diversidade.

Elaborado pelo autor

Ora, ao novo ver, integrar ao lado da Formação Básica esses temas no currículo escolar não apenas enriquece a experiência educacional, mas também prepara os estudantes para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo, promovendo uma educação mais abrangente, inclusiva e relevante.

Escolas que não abordam temas dessa natureza tendem a se assemelhar a instituições educacionais disfarçadas de grandes empresas, uma vez que minam o processo de ensino-aprendizagem ao adotar etapas mais flexíveis, dinâmicas e rápidas. É por esse motivo que a Reforma do EM, implementada durante o governo Temer, apresentou à sociedade brasileira a velha ideia de que a escola deve preparar os estudantes para o mercado de trabalho.

O *Projeto Educativo Comum* (2021), que desempenha um papel na orientação e consolidação da identidade das instituições de ensino ligadas à Companhia de Jesus, é concebido a partir dos princípios educacionais e espirituais da tradição jesuíta. Este projeto tem como propósito promover uma educação de qualidade, comprometida com valores éticos, sociais e espirituais, contrários aos valores neoliberais já mencionados. Ele visa conceber os centros de aprendizagem da RJE como locais que, ao lado da excelência acadêmica e do aprimoramento humano, devem promover o "desenvolvimento das potencialidades da pessoa nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, por meio de um currículo integrado e integrador" (PEC, 2020, p. 15)

Assim sendo, compreendemos que a metamorfose da escola em uma entidade empresarial fortalece a lógica neoliberal e suprime as possibilidades de uma formação integral. Nesse sentido é que a análise de dados do capítulo anterior, no item referente as bases teóricas, propugna que o ambiente escolar, enquanto um espaço educacional, deva ser objeto de reflexão à luz de referenciais que transcendam a lógica neoliberal. Esta última, fundamentada nos princípios de concorrência, competição e eficiência, passa a orientar a organização escolar a fazer da vida de seus estudantes verdadeiras empresas e no lugar de “estudantes”, “empreendedores individuais”.

À luz das sequências temáticas da terceira série do EM Integral do PV e, conforme evidenciado na análise de dados, demonstramos o oposto no que se refere às competências potencialmente desenvolvidas para essa faixa etária:

Orientação vocacional	Abordar o "propósito de vida" e a "transição para a vida adulta" ajuda os estudantes a refletirem sobre suas paixões, interesses e metas
------------------------------	--

	profissionais, proporcionando uma orientação vocacional mais significativa.
Desenvolvimento pessoal e social	Temas como "fazer escolhas" e "tomar decisões" são cruciais para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Eles aprendem a avaliar opções, considerar consequências e tomar decisões informadas.
Preparação para a vida adulta	A inclusão desses temas prepara os estudantes para os desafios e responsabilidades da vida adulta, como ingressar no mercado de trabalho, lidar com finanças pessoais e gerenciar relacionamentos.
Ritos de passagem e identidade	Abordar "ritos de passagem" contribui para a construção da identidade dos estudantes, marcando momentos significativos em seu desenvolvimento e fortalecendo o senso de pertencimento à comunidade escolar.
Estímulo à autoconsciência	A reflexão sobre "propósito de vida" e "saúde emocional" estimula a autoconsciência, permitindo que os estudantes entendam melhor suas emoções, aspirações e desafios emocionais.
Fomento à resiliência	A promoção da "saúde emocional" ajuda os estudantes a desenvolverem resiliência, habilidade essencial para enfrentar as adversidades da vida e superar obstáculos com equilíbrio emocional.
Conscientização sobre escolhas e consequências	A promoção da "saúde emocional" ajuda os estudantes a desenvolverem resiliência, habilidade essencial para enfrentar as adversidades da vida e superar obstáculos com equilíbrio emocional.
Integração de Habilidades Socioemocionais	Esses temas promovem a integração de habilidades socioemocionais, como empatia, autocontrole, automotivação e habilidades interpessoais, fundamentais para o sucesso pessoal e profissional.
Prevenção de Problemas de Saúde	A abordagem da "saúde emocional" também desempenha um papel na prevenção de

Mental	problemas de saúde mental, proporcionando aos estudantes ferramentas para lidar com o estresse e cultivar o bem-estar emocional.
Empoderamento e Autonomia:	Ao abordar esses temas, a escola capacita os estudantes a se sentirem mais capacitados e autônomos, preparando-os para assumir a responsabilidade por suas vidas e suas escolhas.
Adaptação às Mudanças Sociais e Profissionais:	Preparar os estudantes para "fazer escolhas" e "tomar decisões" os capacita a se adaptarem às mudanças sociais e profissionais, desenvolvendo habilidades necessárias em um mundo dinâmico.
Contribuição para a Educação Integral:	A inclusão desses temas promove uma abordagem de educação integral, considerando não apenas o aspecto acadêmico, mas também as necessidades e desafios emocionais, sociais e práticos dos estudantes.

Elaborado pelo autor

Ao integrar esses temas no currículo do PV da escola pesquisada, é possível afirmar que ela se inclina a formar estudantes capacitados, emocionalmente equilibrados e preparados para enfrentar as diversas facetas da vida adulta. Essa abordagem pode contribuir, não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a construção de cidadãos responsáveis e bem-preparados para os desafios que lhes aguardam.

O objetivo primordial das unidades educacionais jesuítas consiste em construir, em colaboração com o estudante e toda a comunidade escolar, elementos de significativa importância para a formação integral dos indivíduos. Dessa forma, salientamos que é o que o PEC almeja para suas unidades educativas, além da busca pela excelência acadêmica, o aprimoramento humano por meio do "desenvolvimento das potencialidades da pessoa nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, por meio de um currículo integrado e integrador" (PEC, 2020, p. 15).

Por outro lado, a formação integral também precisa, como demonstrou a análise de dados, por um PV que se configura como um componente para discutir e compreender uma época permeada por fenômenos como secularismo, materialismo, pragmatismo, utilitarismo, fundamentalismo religioso e político, consumismo, entre outros, que circundam a realidade dos estudantes.

A contribuição das nossas instituições à sociedade consiste em incorporar no seu processo educativo um estudo rigoroso e perspicaz dos problemas e preocupações cruciais do homem. Este é o motivo pelo qual os colégios da Companhia devem aspirar a uma elevada qualidade de ensino. Por isso mesmo, estamos falando dos “slogans” ou ideologias, ou das reações puramente emotivas e egoístas; e de soluções momentâneas e simplistas. (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 101)

O PV da instituição de ensino investigada, em consonância com o PEC, por meio de sua abordagem singular de compreensão para suas unidades de ensino, estabelece os alicerces da formação integral dos estudantes, orientando-os para os seguintes valores: “i) competência: aquela que permite o estudante conhecer, com rigor, os avanços da tecnologia e da ciência; ii) conscientes: desenvolver o conhecimento de si mesmos a partir do cultivo da vida espiritual e o conhecimento da sociedade e de seus desequilíbrios; iii) compassivos: ser solidários e abertos ao sofrimento dos outros; e iv) comprometidos: sendo compassivos, empenhar-se honestamente desde a fé, e com meios pacíficos, na transformação social e política de seus países e das estruturas sociais para alcançar a justiça” (PEC, 2021, p. 23).

Podemos considerar, particularmente, que a proposta curricular do PV da escola pesquisada procura ir na contramão de todos os valores propostos pelo neoliberalismo e que anteriormente procuramos demonstrar. A proposta curricular desse componente – a partir das nossas referências teóricas – desmonta toda a racionalidade econômica que perpassa o universo das escolas do Brasil, ou pelo menos, da mentalidade da escola-empresa que vem, por exemplo, na cidade de São Paulo, sendo comprada por grupos empresariais que perceberam no setor educacional do ensino básico um mercado lucrativo que movimenta cerca de 80 bilhões por ano. É o caso do Grupo Positivo de Educação, do Paraná, que comprou o Colégio Santo Ivo, tradicional escola da cidade de São Paulo, fundada há mais de 50 anos.

A transação marca a entrada do Positivo na cidade de São Paulo – o mercado mais atrativo no setor de educação. O Santo Ivo tem três unidades na Lapa e Vila Leopoldina, ambos na zona oeste da capital paulista, sendo que uma delas é uma fazendinha. Com a essa aquisição, o grupo paranaense passa a ter 25 unidades de escolas e 18,5 mil alunos, em cidades do Paraná e Santa Catarina e São Paulo. (VALOR ECONÔMICO, 2023)

Em uma sociedade em que o egoísmo, o individualismo e a concorrência são, respectivamente, virtude, norma e sobrevivência, o PV estudado por nós, e que está inserido na formação integral, tem um impacto maior na contramão desses preceitos na vida dos estudantes.

Nosso modo de oferecer educação de qualidade, entretanto, não se restringe a atingir os índices de ranqueamento em avaliações padronizadas. (...) A proposta pedagógica das Unidades Educativas jesuítas está centrada na formação da pessoa toda e para toda a vida; trabalhamos para realizar uma aprendizagem integral que leve o estudante a participar e intervir autonomamente na sociedade: uma educação capaz de formar homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos. (PEC, 2021, p. 29)

A apresentação dos dados também nos permitiu enxergar que o PV, em contraposição aos valores que nos desumanizam, fomentam as dimensões afetiva, espiritual, ética, comunicativa, sociopolítica, no caminho de uma experiência educacional enobrecida pelo modo de ser inaciano. Pudemos reconhecer que àquele sentimento de frustração generalizado dos jovens, sobretudo por meio das entrevistas com o grupo focal, que se manifesta através de inúmeras patologias sociais, dentre elas, a intolerância, o ódio ao diferente e a desigualdade social; e dentro dos colégios, da ausência moral, da violência física, verbal, psicológica, de gênero, de classe, simbólica e o *bullying* nas suas diversas manifestações, manifesta-se no PV como a vanguarda da visão positiva do ser humano presente nas diretrizes pedagógicas da Companhia de Jesus.

O ensino e a pesquisa e tudo o que faz parte do processo educativo têm a maior importância em nossas instituições, porque rejeitam e refutam toda visão parcial ou deformada da pessoa humana, em evidente contraste com as instituições educativas que, devido a um conceito fragmentário da especialização, deixam muitas vezes de parte, sem cair na conta, o interesse central pela pessoa humana (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 101)

Por fim, o desafio é hercúleo. A comunidade educativa do colégio pesquisado ainda precisa compreender os propósitos do Novo EM e suas diretrizes, o que é natural para uma reforma educacional tão importante. A coordenação foi a primeira a se deparar com os desafios referentes à implementação do PV, começando pela sua própria efetivação. Entretanto, teve de escolher uma literatura capaz de dialogar com a pedagogia jesuítica e selecionar de maneira criteriosa os professores mentores que não só pudessem, apesar de todas as dificuldades expostas, abraçar não só o PV, mas o seu grande propósito, sua grande missão.

Percebemos que não caberia ao colégio pesquisado, nem à coordenação pedagógica ou de área, nem aos professores mentores do PV defenderem os valores do neoliberalismo em sua prática. “Um dos critérios para o ingresso de um professor num colégio da Companhia de Jesus deveria ser a adesão à proposta filosófica e religiosa da escola e a disposição de contribuir para a sua implementação” (COMPANHIA DE JESUS, 1997, p. 94).

Do mesmo modo, notamos que o programa curricular procura não dar espaço para a entrada daquilo que o neoliberalismo compreende como valores essenciais para o seu cumprimento. As aulas não priorizam a competição entre os alunos, acreditando que a competição é um estímulo para o desempenho acadêmico; as aulas não dão ênfase a avaliações padronizadas, pois não se interessam na ideia de que a eficiência e a qualidade do ensino podem ser avaliadas de forma objetiva por meio de testes dessa natureza; as aulas não valorizam a formação de estudantes empreendedores e não incluem o desenvolvimento de habilidades práticas e voltadas para o mercado, e as aulas não enfatizam a individualidade e a escolha do consumidor na educação.

Enfim, a análise de dados nos permitiu constatar, quanto ao PV, que se trata de fato de uma escola jesuíta, não de uma empresa! Trata-se de professores mentores, não de empresários! Vimos estudantes, não microempreendedores!

11 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Muitos educadores e pesquisadores tendem a enxergar os jovens que frequentam o EM apenas sob a perspectiva de “alunos”, alegando essa condição como algo natural e desconsiderando sua dimensão social e histórica. Independentemente de fatores como gênero, idade, origem social ou experiências vividas, o foco recai quase exclusivamente na dimensão cognitiva do estudante, negligenciando aspectos cruciais de sua vida. Nesse cenário, pouco se aprende sobre os sujeitos reais que frequentam a escola, suas experiências sociais, demandas e expectativas.

A juventude e adolescência representam conceitos intrincados, entendidos como fenômenos moldados por contextos históricos, políticos e culturais, especialmente na perspectiva ocidental, que remete à Europa. Silva e Lopes (2009) dizem que este entendimento ganhou destaque entre o final do século XIX e o início do século XX, marcando o momento em que a "adolescência" passou a ser objeto de estudo das ciências médicas e psicopedagógicas, coincidindo com o auge da ciência positivista.

Reconhecer o jovem presente no estudante implica compreender que a juventude, desde a adolescência, é marcada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. Esse período é crucial para o desenvolvimento pleno do indivíduo como adulto e cidadão, demandando tempo, espaços e relações de qualidade para explorar e desenvolver potencialidades.

Durante esse processo repleto de descobertas e conflitos, os jovens se deparam com questões fundamentais sobre identidade e futuro, relacionadas ao PV. Para elaborar esse projeto, especialmente no contexto do EM os jovens necessitam de espaços e tempo para reflexão sobre seus desejos, habilidades e informações relevantes sobre o contexto social, universitário e profissional.

Sintonizados com esse movimento à nossa volta, em linha com os pressupostos formativos que orientaram toda a construção desse estudo, e após o levantamento e a discussão dos dados, apresentamos como produto final uma Proposta de Intervenção para a implementação do Projeto de Vida na RJE entendendo-a como um processo pedagógico de gestão. Incluímos categorias e fases que julgamos essenciais para a implementação, respeitando o contexto e a realidade de cada uma das unidades educativas que compõem a rede.

A elaboração de uma proposta de intervenção para o Projeto de Vida na RJE pode proporcionar às unidades educativas da rede, por meio desse componente, uma contribuição significativa à sociedade e aos próprios estudantes.

Nesse sentido, o PV em termos de rede e para a RJE, se apresenta como um caminho consistente e duradouro diante das diversas opções disponíveis na vida contemporânea

A educação da Companhia de Jesus abrange a pessoa inteira. Nosso colégios devem integrar mais plenamente esta dimensão, precisamente para que seus alunos possam penetrar no sentido da vida, que por sua vez nos pode ajudar a descobrir o que somos e para que existimos. Pode proporcionar-nos critérios para fixar nossas prioridades e tomar decisões em momentos críticos da vida. Por isso privilegiam-se métodos que provocam uma rigorosa pesquisa, compreensão e reflexão. (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 100)

Nossa proposta de intervenção, essencialmente, visa apresentar um modelo educacional que se contrapõe ao projeto neoliberal, que frequentemente enfatiza a eficiência econômica, a competição e a formação de mão de obra para o mercado. Em contraste, a educação jesuíta valoriza a formação integral do indivíduo, buscando desenvolver não apenas competências acadêmicas e profissionais, mas também habilidades sociais, éticas e espirituais. Esta abordagem propõe uma educação humanista, onde a solidariedade, a justiça social e o compromisso com o bem comum são centrais, em vez de uma educação voltada exclusivamente para o sucesso individual e a competitividade.

Para mais, a intervenção busca promover um currículo que enfatiza a reflexão crítica e a consciência social, incorporando estudos de humanidades, ética e cidadania, estimulando os estudantes a questionarem estruturas sociais injustas e a se engajarem em ações que promovam a igualdade e a dignidade humana, onde os estudantes são encorajados a serem agentes de sua própria aprendizagem, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico.

Por fim, a proposta de intervenção também inclui uma dimensão comunitária. Em vez de ver a educação como um serviço a ser consumido, essa abordagem promove a educação como uma prática comunitária e colaborativa, onde o sucesso individual está intimamente ligado ao bem-estar da comunidade. Projetos de serviço comunitário, aprendizagem-serviço e parcerias com organizações locais são integrados ao currículo, reforçando a ideia de que a educação deve contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Desta forma, ao desafiamos a lógica neoliberal, propomos uma formação que prioriza o desenvolvimento humano integral e o compromisso com a transformação social.

Ao retomarmos a realidade da escola pesquisada, consideramos que, num contexto de mudança paradigmática determinado pelo Novo EM, e tendo em vista que em março de 2024

se encontra em plena discussão no Congresso Nacional²⁰, reforçamos que o PV que analisamos configura-se um grande aliado na construção dessa proposição, atendendo aquilo que consideramos ser, através do PEC, um instrumento na busca por uma educação que transcende fronteiras e forma indivíduos capazes de contribuir para um mundo mais justo e solidário.

Para isso, destacamos em um quadro conceitual, o que consideramos, através do PEC, ser as bases de exortação para a nossa Proposta de Intervenção:

Unidade na Diversidade	Orientação para a Formação Integral	Valores Éticos e Sociais	Adaptação à Realidade Contemporânea	Fortalecimento da Identidade Jesuíta
A RJE, presente em diversos países e culturas, encontra na elaboração e implementação do PEC uma forma de preservar sua identidade distintiva, enquanto respeita e valoriza as particularidades locais. A unidade na diversidade é promovida pelo PEC, que serve como um guia que transcende fronteiras geográficas,	O PEC destaca o compromisso da RJE com a formação integral dos estudantes, indo além do simples ensino acadêmico. Ele abraça a ideia de educar "homens e mulheres para os outros", estimulando o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também ético, social e espiritual. Essa abordagem integral visa criar cidadãos conscientes, responsáveis e	No âmago do PEC estão os valores éticos e sociais fundamentais da tradição jesuíta, como a justiça social, a solidariedade e o serviço aos outros. O documento serve como um guia prático para a implementação desses valores nas práticas educacionais diárias. Ao incorporar esses princípios no currículo e nas atividades extracurriculares, a RJE contribui	O PEC não é um conjunto estático de diretrizes, mas sim um documento dinâmico que se adapta às mudanças na sociedade e na educação. Ele estimula as instituições jesuítas a responderem de forma inovadora aos desafios contemporâneos, como avanços tecnológicos, questões ambientais e desafios socioeconômicos. Isso garante que a educação	O PEC não apenas orienta a prática educacional, mas também fortalece a identidade jesuíta das instituições. Ele reafirma o compromisso com os valores da Companhia de Jesus, garantindo que a missão educacional seja uma expressão autêntica da tradição espiritual e educacional jesuíta. Isso contribui para a

²⁰ No dia 20 de março de 2024, a Câmara dos Deputados aprovou a Nova Reforma do Ensino Médio que tem o objetivo de adequar as alternativas de formação dos estudantes à realidade das escolas. O texto muda alguns pontos da reforma do ensino médio de 2017 (Lei 13.415/17) e será agora enviado ao Senado.

mantendo a coesão na missão educacional jesuíta.	comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.	para a formação de estudantes que compreendem e buscam ativamente a transformação social.	oferecida pela Rede Jesuíta de Educação seja relevante e eficaz na preparação dos estudantes para o mundo em constante transformação.	coesão e a força da RJE como um todo.
--	---	---	---	---------------------------------------

Elaborado pelo autor

Outrossim, ainda destacamos que o PEC, ao orientar as instituições educacionais jesuítas em direção à formação integral e chamá-las a adaptarem-se às realidades contemporâneas e fortalecer a identidade jesuíta, as convoca para uma dimensão curricular das unidades educacionais da RJE que deve ocorrer na dimensão do desenvolvimento pleno dos estudantes.

O PEC determina, portanto, os objetivos da dimensão curricular:

1. Avaliem a efetividade de suas propostas educativas na perspectiva da cidadania global;
2. promovam a atualização ou a transformação de seus currículos, para que eles expressem a identidade inaciana, sejam significativos e flexíveis e contemplem as diferentes dimensões da formação da pessoa;
3. revejam a organização e o planejamento dos diferentes componentes curriculares, para que contemplem a transversalidade e a interdisciplinaridade como inerentes à realidade e as utilizem nas propostas de aprendizagem;
4. redimensionem espaços e tempos escolares, para gerar mais espaço de mobilidade e criatividade no processo educativo;
5. atualizem os recursos didáticos e tecnológicos, para responder de maneira mais eficaz aos desafios dos tempos atuais;
6. enriqueçam a matriz curricular, para que, além da base comum nacional, obrigatória, incorporem os componentes necessários para a garantia do ideal de educação integral da Companhia de Jesus;

Fonte: PEC, 2021, p. 34

Portanto, esclarecemos que, em decorrência da análise de dados e das categorias que de lá emergiram, bem como dos documentos da Companhia de Jesus, apresentamos uma Proposta de Intervenção que consiste, portanto, em uma multiplicidade de ações. Essas ações iniciam-se pelos objetivos, passam pela metodologia e pela avaliação, culminando nos recursos e nos resultados esperados.

IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE VIDA PARA A RJE
Integrar o Projeto de Vida com os Princípios Inacianos:
OBJETIVOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar o Projeto de Vida, assegurando sua coesão com os valores e princípios da pedagogia inaciana. 2. Fortalecer conexões entre o Projeto de Vida e a missão educativa da Companhia de Jesus.
CAPACITAR PROFESSORES MENTORES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Oferecer formação contínua aos professores mentores sobre os fundamentos do Projeto de Vida. 2. Promover oficinas práticas para o desenvolvimento de habilidades necessárias para orientação eficaz.
INCORPORAR O PROJETO DE VIDA NAS DISCIPLINAS:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Integrar temas do Projeto de Vida nas disciplinas curriculares, fortalecendo sua abordagem interdisciplinar. 2. Estimular a interação entre professores mentores e docentes das disciplinas para a construção de atividades colaborativas.
ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver estratégias para envolver os estudantes no processo do Projeto de Vida desde séries iniciais. 2. Incentivar atividades extracurriculares que promovam a reflexão sobre metas, interesses

e valores pessoais.

3. Incorporar profissionais que podem fornecer informações atualizadas e precisas sobre questões críticas de saúde, segurança digital e prevenção às drogas.

Elaborado pelo autor

METODOLOGIA

REVISÃO CURRICULAR:

1. Constituir uma comissão para revisão do Projeto de Vida, considerando os valores da pedagogia inaciana.
2. Envolver representantes de professores, estudantes e famílias para garantir pluralidade de perspectivas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

1. Implementar cursos de formação continuada, ministrados por especialistas em Projeto de Vida e pedagogia inaciana.
2. Criar espaços para compartilhamento de experiências entre professores mentores.

INTEGRAÇÃO CURRICULAR:

1. Estabelecer grupos de trabalho para desenvolver propostas de inserção do Projeto de Vida em cada disciplina.
2. Criar um calendário de atividades interdisciplinares que incorporem elementos do Projeto de Vida.

CAMPANHAS DE SENSIBILIZAÇÃO:

1. Realizar campanhas de sensibilização sobre a importância do Projeto de Vida, envolvendo toda a comunidade escolar.
2. Organizar eventos e palestras com especialistas em educação e pedagogia inaciana.

Elaborado pelo autor

AVALIAÇÃO
MONITORAMENTO CONTÍNUO:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estabelecer indicadores de desempenho para avaliar a eficácia da implementação do Projeto de Vida. 2. Realizar avaliações periódicas, coletando <i>feedbacks</i> de professores, estudantes e familiares.
ADAPTAÇÕES CONSTANTES:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Manter um sistema flexível que permita ajustes nas estratégias conforme <i>feedbacks</i> e evolução do contexto educacional. 2. Promover reuniões periódicas para análise crítica e refinamento contínuo da proposta.

Elaborado pelo autor

RECURSOS NECESSÁRIOS:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tempo disponível para a realização de reuniões e momentos de formação. 2. Espaço físico adequado e/ou on-line para a realização das formações e reuniões. 3. Material didático e recursos tecnológicos para apoio nas atividades de formação. 4. Profissionais capacitados e disponíveis para a orientação e acompanhamento dos docentes.

Elaborado pelo autor

RESULTADOS ESPERADOS:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Melhoria da qualidade do PV, com o aprimoramento das práticas pedagógicas. 2. Aumento da satisfação dos docentes, através do suporte oferecido e do reconhecimento pelo trabalho realizado. 3. Maior engajamento dos alunos, decorrente do aperfeiçoamento das aulas ministradas. 4. Redução do desinteresse dos estudantes, em virtude das aulas mais atrativas e estimulantes. 5. Fortalecimento da imagem do PV na instituição de ensino, com professores qualificados e satisfeitos.

Elaborado pelo autor

Sugerimos também a formação de uma equipe eficaz para o PV do EM com uma variedade de habilidades e experiências relevantes:

Coordenação de Área	Responsável por liderar a equipe, construir um programa curricular para o componente juntamente com os professores mentores, e coordenar todas as atividades relacionadas ao Projeto de Vida. Deve ter experiência em aconselhamento educacional e ser capaz de facilitar sessões de orientação vocacional.
Orientação Educacional	Auxiliar o professor mentor na compreensão dos procedimentos e políticas da escola, bem como fornecer informações sobre o perfil dos estudantes, em aconselhamento educacional e ter conhecimento sobre as opções de carreira.
Professores Mentores	Com experiência, qualificação e responsabilidade de orientar e apoiar os estudantes em seu desenvolvimento integral. Oferecer orientação, conselhos, opiniões construtivas e suporte emocional com o objetivo de ajudá-los a se adaptarem ao ambiente escolar, aprimorarem suas habilidades de ensino e desenvolverem suas práticas acadêmicas.
Psicólogo Escolar	Responsável por oferecer suporte emocional e psicológico aos alunos, ajudando-os a lidar com questões pessoais que possam afetar seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.
Assistente Social	Responsável por fornecer apoio social e auxiliar os estudantes a acessar recursos externos, quando necessário. Eles podem ajudar os estudantes a lidar com questões familiares, financeiras ou comunitárias que possam afetar seu progresso educacional.
Representação estudantil	Um os dois estudantes selecionados por série para representar os interesses e perspectivas dos alunos na equipe. Eles podem oferecer percepções valiosas sobre as necessidades e preocupações dos colegas e ajudar a desenvolver programas e atividades que sejam

	relevantes para a comunidade escolar.
--	---------------------------------------

Elaborado pelo autor

Preconizamos, ainda, que as proposições do Projeto de Vida para o EM se inspirem ou apontem, segundo seu contexto e sua realidade, para os seguintes dimensões e suas múltiplas abordagens, em cada uma das séries para o segmento.

1ª série: Pessoal	2ª série: Cidadã	3ª série: Profissional
Alusiva ao desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional.	Referente ao papel social a ser desempenhado.	Sobre orientação vocacional e a preparação para o mundo do trabalho.
<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de vida saudável; • Gestão do tempo; • Estabelecimento de metas acadêmicas; • Autoconhecimento; • Empatia e relacionamentos; • Resiliência; • Escolha de carreira; • Apoio emocional; • Sexualidade; • Uso responsável das redes sociais; • Competências socioemocionais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão das realidades sociais; • Participação ativa na comunidade educativa (voluntariado, coletivos, projetos sociais, Grêmios, etc); • Cidadania responsável; • Desenvolvimento de habilidades de liderança; • Trabalho em equipe; • Reflexão de valores pessoais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de interesses e aptidões; • Vestibulares; • Estabelecimento de objetivos de carreira; • Conhecimento do mercado de trabalho; • Participação em atividades profissionais (estágios, voluntariado); • Escolha de cursos e formações;

Elaborado pelo autor

Por fim, sugerimos que a RJE elaborar um material didático específico para o Projeto de Vida do Ensino Médio, ou mesmo exorte que cada um dos colégios da rede o faça. Entendemos que é possível oferecer uma abordagem educacional que se distancie das influências do neoliberalismo presentes nos materiais didáticos convencionais²¹. Em um contexto em que a educação é cada vez mais moldada pelos princípios do mercado e da competitividade, compreendemos que é fundamental que a RJE assuma uma postura crítica e propositiva na construção de alternativas pedagógicas para o componente.

Os materiais didáticos tradicionais muitas vezes refletem uma visão utilitarista da educação, que prioriza a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho em detrimento do desenvolvimento integral de suas capacidades. Eles podem reforçar estereótipos, valores individualistas e uma abordagem instrumental da aprendizagem, que não estão alinhados com os ideais da educação jesuíta.

Portanto, compreendemos que a elaboração de um material didático próprio para o PV em termos rede representa não apenas uma estratégia para escapar das influências do neoliberalismo na educação, mas também uma oportunidade para fortalecer a identidade e a missão da RJE, oferecendo uma educação mais humanista, crítica e comprometida com a formação integral dos estudantes.

²¹ Atualmente há muitos estudos debruçados sobre esse tema. Os pesquisadores oferecem a comunidade acadêmica e educacional uma análise importante sobre o discurso neoliberal presente em alguns materiais didáticos, a qual matizou todo o processo de reconfiguração curricular para a qual passou o EM brasileiro nos últimos anos, notadamente no que se refere ao Novo Ensino Médio (NEM) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas duas décadas, o Ensino Médio tem sido objeto de disputas em relação aos seus propósitos e direcionamentos. Esta disputa se intensificou após a promulgação LDB de 1996 sendo seguida por duas diretrizes curriculares distintas emitidas pelo Conselho Nacional de Educação em um intervalo de menos de 15 anos (Resolução CNE/CEB 03/1998 e Resolução CNE/CEB 02/2012). Estes documentos visam regular a organização curricular do EM, entretanto, apresentam divergências substanciais em relação à sua identidade e objetivos educacionais.

Após 2012, observou-se um contexto de reformulação no cenário educacional, caracterizado pela constituição de uma Comissão Especial na Câmara dos Deputados, cujo resultado foi a elaboração do Projeto de Lei 6.840/2013. Posteriormente, foi promulgada a Medida Provisória 746/16, culminando na promulgação da Lei 13.415/17, que introduziu alterações significativas na LDB, particularmente no que diz respeito à estrutura curricular. Além disso, essa legislação impactou também a Lei 11.494/2007, que regula o Fundeb. Como resultado, houve modificações nas regras de financiamento da educação pública, possibilitando parcerias com o setor privado e permitindo que parte da formação dos estudantes das escolas públicas seja conduzida por instituições privadas.

Neste estudo, destacamos uma linha argumentativa que tem sido promovida pela reforma recente do EM, mas que tem sido objeto de disputa desde a promulgação LDB de 1996. Essa argumentação, que agora ganhou predominância ao ser incorporada à LDB pela atual reforma, baseia-se na ideia de adaptar o EM às demandas do mercado de trabalho e/ou às necessidades identificadas pelo setor empresarial. Essa abordagem aproxima o EM de uma perspectiva mercadológica da escola pública, e adota critérios pragmáticos, como o desempenho em exames em larga escala e a restrição ao acesso ao ensino superior por parte dos graduados desta etapa, para orientar as mudanças na educação.

Ficou claro ao longo deste estudo que o neoliberalismo exerce uma forte influência nas políticas educacionais, moldando não apenas a estrutura e organização do sistema educacional, mas também os valores e objetivos subjacentes à educação. A Reforma do EM, ao introduzir medidas como a flexibilização curricular e a ênfase em competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho, reflete claramente os princípios do neoliberalismo, que prioriza a adaptação dos indivíduos às demandas do mercado.

Ao longo da análise, também se tornou evidente que a Reforma do EM apresenta desafios e dilemas significativos. Embora possa oferecer oportunidades para uma educação mais flexível e personalizada, há preocupações legítimas sobre a qualidade da educação, a equidade no acesso e a valorização da formação integral dos estudantes. Além disso, a centralidade do setor privado na implementação da reforma levanta questões sobre a mercantilização da educação e a exclusão de grupos marginalizados.

Diante desse cenário, é fundamental que as políticas educacionais sejam determinadas por uma visão mais ampla e inclusiva da educação, que reconheça a importância da formação humanística, crítica e cidadã. As medidas adotadas devem visar não apenas a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, mas também o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais. Além disso, é essencial garantir que todas as escolas, independentemente de sua natureza pública ou privada, ofereçam uma educação de qualidade e equitativa a todos os estudantes.

Contudo, a análise dos dados nos revelou que ao contrário das escolas públicas, as escolas particulares têm demonstrado uma resistência relativamente menor aos efeitos do Novo Ensino Médio:

- i) As escolas particulares geralmente possuem recursos financeiros mais abundantes do que as escolas públicas. Isso lhes permite maior flexibilidade para se adaptarem às mudanças impostas pelo Novo EM, investindo em qualificação e formação de professores, atualização de materiais didáticos e infraestrutura adequada.
- ii) Muitas escolas particulares têm uma maior autonomia curricular em comparação às escolas públicas. Elas têm a capacidade de adaptar seus currículos de acordo com as exigências e expectativas dos estudantes e suas famílias, sem as restrições burocráticas enfrentadas pelas escolas públicas.
- iii) As escolas particulares, em geral, não estão tão diretamente sujeitas às avaliações em larga escala e aos indicadores de desempenho que afetam as escolas públicas. Isso lhes confere uma certa margem de manobra para implementar o Novo EM de acordo com suas próprias abordagens pedagógicas, carismas e filosofias educacionais.
- iv) As escolas particulares tendem a atrair estudantes de famílias com um nível socioeconômico mais elevado. Esses alunos muitas vezes possuem recursos adicionais, como escola em tempo integral, onde as aulas de Filosofia, Sociologia e Artes são preservadas, acesso a materiais de estudo complementares, aulas

particulares e suporte familiar, que podem mitigar os desafios encontrados na transição para o novo modelo de EM.

- v) Algumas escolas particulares já adotavam abordagens pedagógicas mais flexíveis e inovadoras antes da implementação do Novo EM. Portanto, elas podem ter uma base prévia de experiência e recursos que as ajudam a lidar mais eficazmente com as mudanças no currículo e nas exigências educacionais.

Consideramos ainda ressaltar que outro aspecto negativo causado pelo impacto do neoliberalismo, é a formação insuficiente dos professores – sobretudo os de escolas públicas – e a precarização do trabalho que os assombra. As políticas neoliberais promovem a flexibilização das leis trabalhistas e a desvalorização dessa profissão, resultando em condições de trabalho inadequadas, baixos salários e falta de reconhecimento profissional. Isso tem levado a uma crise de atratividade na carreira docente, com dificuldades crescentes na retenção de profissionais qualificados e comprometidos.

Além disso, o neoliberalismo tem contribuído para o desmonte da estrutura institucional da educação básica no Brasil. A redução dos investimentos públicos, associada à privatização e terceirização de serviços educacionais, mina a capacidade do Estado de garantir uma educação pública de qualidade e universal. A desregulamentação e a descentralização exacerbam as desigualdades regionais e enfraquecem a coordenação e supervisão centralizada das políticas educacionais.

O estudantes, de modo geral, podem sentir os efeitos do neoliberalismo na educação de várias maneiras, refletindo as mudanças e pressões que esse modelo econômico e político impõe ao sistema educacional. Sob o neoliberalismo, entendemos que há uma tendência crescente de tratar a educação como uma mercadoria, em vez de um direito social. Isso pode resultar em aumento de mensalidades escolares, comercialização de serviços educacionais e uma abordagem mais utilitarista do ensino, na qual os estudantes são vistos como clientes e os resultados acadêmicos são valorizados principalmente pelo seu potencial de retorno financeiro no mercado de trabalho.

Do mesmo modo, com a ênfase na avaliação baseada em resultados e na competitividade, os estudantes podem sentir uma pressão cada vez maior para alcançar altas pontuações em testes padronizados e exames vestibulares. Isso pode levar a uma cultura de ensino centrada na preparação para testes, em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes e da promoção de habilidades de pensamento crítico e criatividade.

As políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo frequentemente promovem a flexibilização curricular, oferecendo aos estudantes uma gama mais ampla de opções de disciplinas eletivas e cursos técnicos. Embora isso possa oferecer mais escolhas aos estudantes, também pode levar a uma fragmentação do currículo e a uma falta de coesão no programa educacional, dificultando a obtenção de uma formação abrangente e integrada.

O neoliberalismo pode acentuar as desigualdades existentes no sistema educacional, uma vez que favorece a privatização e a competição entre as escolas. Isso pode resultar em uma distribuição desigual de recursos educacionais, com escolas mais bem financiadas e de melhor qualidade atraindo os estudantes mais privilegiados, enquanto as escolas públicas e menos privilegiadas enfrentam escassez de recursos e infraestrutura precária.

Em muitos países, o neoliberalismo também influenciou as políticas de financiamento estudantil, levando a um aumento do endividamento desse setor devido às crescentes mensalidades universitárias e à diminuição do apoio financeiro do(s) governo(s). Isso pode criar uma barreira para o acesso à educação superior e sobrecarregar os estudantes com dívidas substanciais ao longo de suas vidas acadêmicas e profissionais. No início deste ano²² (2024), antes da apresentação da política de descontos (Fies Social) aos estudantes devedores do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o governo atual contabilizou, segundo o portal do MEC²³, cerca de 1,2 milhão de estudantes inadimplentes que juntos, deviam aos cofres públicos cerca de R\$ 55,6 bilhões de reais.

Diante dessas consequências do neoliberalismo na educação básica brasileira, é crucial repensar e resistir a essa ideologia, buscando alternativas que coloquem o desenvolvimento humano e a justiça social no centro das políticas educacionais. Isso requer um compromisso com a valorização da educação pública, a promoção da equidade no acesso à educação e o fortalecimento da profissão docente. Além disso, é fundamental reconhecer a educação como um direito humano fundamental e uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Em suma, o neoliberalismo deixou uma marca indelével na educação básica brasileira, exacerbando as desigualdades, mercantilizando o ensino, precarizando o trabalho dos professores e enfraquecendo as estruturas institucionais. Enfrentar esses desafios requer um

²² Publicada no Diário Oficial da União em 16 de fevereiro de 2024, a resolução que institui o Fies Social, uma nova versão do Fies, programa do MEC executado pelo FNDE. A medida visa retomar o papel social do programa, ofertando a possibilidade de até 100% de financiamento nos contratos, além de trazer mudanças significativas para beneficiar estudantes de baixa renda.

²³ Disponível em: <

compromisso renovado com uma visão de educação que priorize o bem-estar e o desenvolvimento integral de todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica. Somente através de políticas educacionais inclusivas e progressistas podemos construir um futuro mais justo e igualitário para as gerações vindouras.

Nesse sentido, esta pesquisa destaca a importância de um debate amplo e democrático sobre o futuro da educação no contexto do neoliberalismo. A participação ativa de diversos atores, incluindo educadores, estudantes, pais e representantes da sociedade civil, é fundamental para a formulação de políticas educacionais que atendam às necessidades e aspirações de todos os envolvidos no processo educacional. Somente através de um compromisso coletivo com uma visão de educação que valorize a equidade, a inclusão e o desenvolvimento humano poderemos construir um sistema educacional verdadeiramente democrático e transformador.

Ora, é diante desse cenário que perguntamos: como as escolas, especialmente as do Ensino Médio, e seus profissionais abordam essa realidade? E ao olhar para a escola pesquisada, pensamos no contexto do Projeto de Vida no Ensino Médio Integral: será que esse projeto, em pleno desenvolvimento, busca compreender e dialogar com os projetos de vida dos alunos? De que maneira? O que os estudantes pensam sobre o futuro e como elaboram seus projetos de vida? Quais são suas expectativas e demandas em relação à escola? Como a coordenação e os professores pensaram a programação curricular? Ela de fato se relaciona com os projetos de vida dos estudantes?

O item que corresponde a análise dos dados visa contribuir para essa reflexão, mas também visa compreender como um colégio pertencente a RJE, de tempo e currículo integral, desenvolveu a área, selecionou professores e elaborou o conteúdo programático do PV no EM Integral.

Nos deparamos, por exemplo, por parte dos professores mentores, com a insuficiente formação específica sobre como incorporar efetivamente o PV em suas práticas pedagógicas, o que resultou algumas vezes em dificuldades para compreender as nuances e objetivos do projeto.

Alguns estudantes do novo EM, por estarem acostumados com um ensino de caráter propedêutico ou por anteriormente terem estudado em escolas não confessionais, acham complexas ou mal definidas as proposições do PV, levando a interpretações equivocadas, ou mesmo ao desinteresse.

Muitas famílias também precisam de uma revisão corajosa das antigas crenças e paradigmas do modelo de EM anterior à reforma, e isso também demanda, por resistência ou

adaptação, acolher mudanças significativas na vida dos seus filhos e filhas, estudantes desse colégio.

Em relação ao PV como parte integrante do currículo, observamos que as diretrizes para sua elaboração na BNCC são superficiais e desagregadas, permitindo escolhas desprovidas de embasamento teórico. Isso abre espaço para análises superficiais e simplistas sobre questões sociais, políticas e econômicas, uma vez que esses aspectos influenciam a formulação de um projeto de vida. A ausência de uma base teórica explícita parece ser uma estratégia para manter o foco apenas nas ideias que se deseja transmitir no documento, por isso, a necessidade do colégio pesquisado em definir uma base teórica que pudesse convergir com a pedagogia inaciana.

O currículo do PV estudado por nós também está em confrontação interna com o currículo da formação básica do próprio colégio, que por força do vestibular, muitas vezes pode pressionar as metodologias para uma prática educacional voltada para preparar os estudantes tão somente para os exames de ingresso em instituições de ensino superior.

A nossa análise demonstrou que a construção do currículo do PV que nos propomos a estudar, envolve desafios, contratempos, adaptações e superações frente aos dramas e as complexidades do nosso tempo que são, constantemente, atravessadas por interesses diversos. Isso evidencia que os currículos estabelecidos e planejados para o Projeto de Vida estão voltados principalmente para objetivos profissionais. Assim, o plano de crescimento pessoal do PV estudado, procura se afastar do modelo capitalista neoliberal, no qual enfatiza a performance, a meritocracia e a busca por sucesso financeiro. O PV, desse modo, em vez de priorizar, como já salientamos os valores neoliberais, procura trabalhar com o desenvolvimento humano sob uma perspectiva histórico-cultural e espiritual, que se concentra nas capacidades humanas para uma vida em comunidade.

13 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª Edição. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Beneditti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informações e documentação – referências – elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BARROSO, João. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilidade coletiva. *In*: MACHADO, Lurdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria. **Gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. *In*: BARROSO, João. **A privatização escola pública: regulação, desregulação, privatização**. Porto: ASA, 2003.

BARROSO, João. O reforço da autonomia nas escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. *In*: FERREIRA, Naura Syria Capareto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BOCCATO, Ver Regina Casari, Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade da Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 07 abr. 2023.

BRANDÃO, Antonio Carlos; DUARTE, Milton Fernandes. **Movimentos culturais e juventude**. São Paulo: Moderna, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília/ DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Lei nº 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm >. Acesso em: 26 dez 2023.

_____. **Lei 13.243/2016**, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Lei/L13243.htm>. Acesso em: 26 dez 2023.

_____. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 23/9/2016, Página 1

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 26 dez 2023.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 26 dez 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB 3/2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n. 13.415/2017. Portaria n. 1.210, Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2018b. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 04, de 16 de agosto de 2006**. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB n. 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, seção 1, p.15. Brasília/ DF, 2006b. Disponível em: <<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE>> Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 13.415/2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a

Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília/ DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em: 01 jun. 2022.

_____. **Lei Ordinária n. 11.684, de 02 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 03 de junho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm> Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Medida Provisória n. 746, de setembro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 29 maio 2022.

_____. **Resolução CNE/CEB 3/2018.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2018a. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>> Acesso em: 07 jun. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **Tempos Líquidos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Bernard, CHARLOT. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

BOUVIER, A. **La gouvernance des systèmes éducatifs.** Paris: PUF, 2007.

CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS, 1986. In: FLACSI. Disponível em: <<http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=2932>>. Acesso em 13 fev. 2024

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência:** escritos de Marilena Chauí. V. 3. São Paulo: Autêntica, 2014.

_____. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

CONHEÇA A INFRAESTRUTURA DO COLÉGIO SÃO LUÍS. <https://www.saoluis.org>, 2022. Disponível em: <https://www.saoluis.org/estrutura/>. Acesso em 6 de jul. 2022.

COSTA, Madalena Daianny. **Organização docente**: contribuições da CNTE e da CTERA à escola pública e democrática. Curitiba: Appris, 2020.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei n. 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018.

COLÉGIO SÃO LUIS. **Área Projeto de Vida**. São Paulo, 2020. Documento interno da escola.

COMPANHIA DE JESUS. **Pedagogia Inaciana**: uma proposta prática. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

_____. **Subsídios para uma pedagogia inaciana**. Edições Loyola, São Paulo, 1997. (Coleção Inagnatiana).

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. **A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos-1988 a 1996**. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

DEMO, P. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: ALMED, 1985.

_____. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DOMINGOS, Simone Tiago. **Política e Religião**: repercussões da polêmica sobre o retorno dos jesuítas no Brasil durante o Segundo Reinado (1840-1870). 2014. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_42f40c0c5c8f3fa0977343eaf541ec7a>. Acesso em: 1 out. 2022.

FAVACHO, André Picanço. **O que há de novo nas disputas curriculares?** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 929-932, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 5 mar. 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, Glauêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FONSECA, M. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no Terceiro Mundo**: evidências do caso brasileiro. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998. p. 37-69.

_____. **O Banco Mundial e a Educação a Distância**. In: PRETTO, Nelson de Luca (Org.). Globalização e Educação: mercado de trabalho, tecnologia de comunicação, educação a distância e sociedade planetária. 2 ed., Ijuí: UNIJUÍ, 2000. pp.59-75.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 5ª. ed. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 67-98.

GONZÁLES REY, Fernando Luis. Alguns pressupostos gerais do desenvolvimento da pesquisa qualitativa em Psicologia. In: GONZÁLES REY, Fernando Luis **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARVEY, David. **O neoliberalismo, história e implicações**. 2ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HAN, Byung-Chul. **Agonia do Eros**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

_____. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

JACOMELI, Maria Regina Martins; GOMIDE, Denise Camargo. **Notório saber**: desregulamentação da formação docente na lei da reforma do ensino médio. Disponível em: < Libro_Uberlandia-libre.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)>. Acesso em: 26 dez 2023.

JÚNIOR, João Ferreira de Araújo. **Neoliberalismo e flexibilização do Ensino Médio no Brasil**: a mercadoria da educação na Lei 13.415/2017. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2020. Disponível em: < <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11231/3/Tese%20%20Jo%c3%a3o%20Ferreir a%20de%20Ara%c3%ba%20J%c3%banior%20-%202020.pdf>>. Acesso em: 27 de abr. 2023

LAGIER, F; DIARRA, S.O. **L'évolution des inégalités dans le champ de l'éducation au Mali – Quelques mécanismes de leur (re) production en lien avec la globalisation**. Genebra: Iued, 2004.

LAUGLO, J. **Forms of decentralisation and their implication for education**. Comparative Education, 1995.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOCHER, G. **A companhia de Jesus: Centenário da sua Restauração**. 2ª. ed. Porto Alegre: Tipografia do Centro, 1914.

LOYOLA, Inácio de. **Exercícios Espirituais**. 3ª. ed. Lisboa: Livraria A. I. - Braga, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYRA, Edgar de Brito. **Sobre o pensamento filosófico e sua sobrevivência num mundo técnico**. Estudos a partir da obra de Martin Heidegger. 2003. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/ RJ, 2003. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.pucRio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=4341@1>> Acesso em: 14 jul. 2022.

MASETTO, Marcos T. **O professor na hora da verdade: A prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 4769, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em: 16 de jul. 2022

McGINN; N; WELSH, T. **La décentralization dans education: pourquoi, quand, quoi et comment?** Paris: Institut International de Planification de l'Education-Unesco, 1999.

MARÇAL, Maria da Penha Vieira. **Enem e ensino de geografia: o entendimento dos professores e gestores da rede pública estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica** / Maria da Penha Vieira Marçal. – 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p.88-107, maio/jun./jul./ago. 2005.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio?** Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Carta a um jovem pesquisador em Educação**. Conferência de abertura do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Vila Real, 11 de setembro de 2014,

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: Teoria e Práxis. 3 ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PAGOTTO-EUZÉBIO, Marcos Sidnei. Isócrates, professor de philosophia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e162915, 2018.

PEIXOTO, Rodrigo. **Hotsite sobre o Novo Ensino Médio já está no ar**. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 10 jun. 2019. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/hotsite-sobre-o-novo-ensino-medio-ja-esta-no-ar>> Acesso em 10 maio de 2022.

PHILLIPS, Bernard S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PLATÃO. **Diálogos**. V. IX. Teeteto - Crátilo. Belém: Universidade Federal do Pará, 1973.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

_____. **PEDAGOGIA Inaciana**: uma proposta prática. São Paulo, Loyola, 1993. (Coleção Documental SJ).

_____. **Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica**: 2021-2025. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.

_____. **Plano Apostólico da Província Jesuíta do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2014.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 189-195, maio 1999.

RONDINELLI, D.A; NELSON, J.R & CHEEMA, G.S. **Decentralization in developing countries** – A review os recente experience. Washington: Banco Mundial, 1984.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Silva; DUNKER, Christian. (Orgs). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: é hora da relevância. Educação brasileira, Brasília, v. 4, n. 9, p. 8-27, 2º sem. 1982.

_____. **Gestão da educação na América Latina:** construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP : Autores Associados, 1995.

SANTOMÉ, Torres Jurjo. **Currículo escolar e justiça social:** o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Demeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus.** 4. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

SILVA, C. R.; LOPES, R. E. **Adolescência e juventude:** entre conceitos e políticas públicas. UFSCar, São Carlos, Jul-Dez 2009, v. 17, n.2, p 87-106.

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). **Ensino médio:** políticas e práticas. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. **Reforma do Ensino Médio:** pragmatismo e lógica mercantil. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 12 dez. 2023.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações:** investigações sobre sua natureza e suas causas. Nova Cultural, São Paulo, 1985.

SOSA, Arturo. **A educação da Companhia:** uma pedagogia ao serviço da formação de um ser humano reconciliado com seus semelhantes, com a criação e com Deus. Discurso do P. Geral, Arturo Sosa, no 1º. Congresso Internacional de Delegados de Educação da Companhia de Jesus (JESEDU-Rio2017).

SOUSA, Francisco. **Diferenciação Curricular e Deliberação Docente.** Porto: Porto Editora, 2010.

T&M. **Colégio São Luís:** A educação e os Jesuítas no Brasil (140 anos). T&M: São Paulo, 2007.

VINOKUR, A. **Les politiques nationales d'éducation entre le global et le local.** In: COSMO, M. et al. (org). *Éducation, famille et dynamiques démographiques.* Paris: Cicred, p. 31-54

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula:** Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VALOR ECONÔMICO. Disponível em
<<https://valor.globo.com/empresas/noticia/2023/03/18/exclusivo-grupo-positivo-compra-colegio-santo-ivo-e-entra-em-sao-paulo.ghtml>> Acesso em 3 de mar. 2024

14 APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)****UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**

Modelo elaborado pelo CEP-Unifesp baseado nas Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e 580/2018 e nas Cartas Circulares 0212/2010 e 122/2012 da Conep.

Nome da Instituição: **Colégio São Luís**

Como dirigente da instituição acima, declaro para os devidos fins que a instituição está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **As diretrizes legais e os compromissos institucionais na construção curricular do Ensino Médio: a análise de uma instituição confessional** que tem como pesquisador responsável **Graziano Aparecido da Costa Freitas** com o objetivo de **analisar como a racionalidade neoliberal tem imperado no campo educativo, seja na Educação Básica, seja na Superior, por meio de uma cultura empresarial, integralmente voltada ao mercado. O neoliberalismo presente no Estado Brasileiro institui uma normatização da vida em sua totalidade, a partir de valores referenciais, que passam a organizar também as instituições escolares e sua própria subjetividade. Dessa maneira, em contraposição a esse modelo, procuraremos entender como uma educação pautada pelos valores da educação jesuíta pode estabelecer resistência aos preceitos curriculares que pautam a proposta do novo Ensino Médio, tendo como base uma revisão documental, bibliográfica, e do planejamento atinentes ao tema e ao período estudados.**


A instituição assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser **totalmente** realizada nas suas dependências e declara que apresenta infraestrutura necessária à sua realização.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que o acesso à instituição e início da coleta dos dados estão condicionados à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Atenciosamente,

São Paulo, 29 de maio de 2023.



Padre Edison Lima, SJ
Diretor Geral do Colégio São Luís

Associação Nôbreza de Educação e
Assistência Social - Colégio São Luís
Edison de Lima
Diretor-Geral
RG: 18.957.878-6

15 APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSOR

Pesquisador responsável: Graziano Aparecido da Costa Freitas

Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Endereço: Av. Dr. Nilo Peçanha, 1600 / Boa Vista, Porto Alegre, RS

Telefone: (11)981249521 E-mail: graziano.freitas@saoluis.org

Você, professor(a) mentor(a) do Projeto de Vida que atua no Ensino Médio Integral da escola pesquisada, está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa **“As disputas entre as diretrizes legais e os compromissos institucionais na construção curricular do ensino médio: a análise de uma instituição confessional”** sob a responsabilidade do pesquisador Graziano Aparecido da Costa Freitas, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional da Universidade do Rio Sinos – UNISINOS, orientado pela Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni.

Essa pesquisa pretende investigar como o currículo do Ensino Médio de uma escola, construído a partir das premissas da reforma estabelecidas para essa etapa, estabelece disputas entre os valores inegociáveis de sua mantenedora frente à ideologia neoliberal, que estabelece preceitos e diretrizes para as construções curriculares.

Você está sendo convidado a participar de um grupo focal com outros 5 professores da escola pesquisada a ser agendado conforme a conveniência dos professores nas dependências do colégio com duração de 2 horas, mediado pelo pesquisador do estudo. O grupo focal se realizará por meio de perguntas disparadores e seguidas de discussão entre os professores, com a anuência do diretor geral da instituição pesquisada.

De acordo com as normas vigentes, para registro da sua contribuição a este trabalho, das informações e dados fornecidos, solicito sua autorização para gravação da entrevista e anotações por escrito durante a mesma. Contudo, devo também informá-lo/a da liberdade de recusar-se a participar integral ou parcialmente da entrevista, bem como de retirar-se em qualquer fase, sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Cabe salientar que este projeto de pesquisa foi submetido, avaliado e aprovado pela Comitê de Ética na Pesquisa. Desta forma, em atenção às normas de conduta ética na pesquisa com seres humanos, é minha obrigação informá-lo/a de possíveis riscos que podem decorrer desta pesquisa. Eles poderão se evidenciar no tempo e no desgaste dispendidos para a realização da(s) entrevista(s), na necessidade de esforços de memória para arrazoados

históricos e políticos que se fizerem necessários e também na notabilização de eventuais descontinuidades e/ou incongruências presentes nas ações relatadas.

Ao participar desta pesquisa você estará contribuindo para a construção de diretrizes de planejamento do currículo do EM que abarquem conceitos estruturantes de uma escola jesuíta, principalmente no que diz respeito ao Projeto de Vida.

O que vier a ser eventualmente constatado não será interpretado como falta institucional ou profissional. Portanto, as pessoas que eventualmente oferecerem informações não poderão ser responsabilizadas ou expostas de qualquer forma aos riscos de qualquer constrangimento pessoal ou profissional.

Assumimos o compromisso de garantir total sigilo e preservar sua identidade pessoal como contribuinte da pesquisa, bem como zelar pela confidencialidade das informações que nesta condição me forem fornecidas.

Colocamo-nos à disposição para esclarecimentos que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa.

Agradecemos por sua atenção.

Frente ao exposto, eu _____, identidade _____, declaro que fui devidamente esclarecido(a) do meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados analíticos derivados da entrevista e/ou documentos nela fornecidos.

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo por escrito. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – Av. Unisinos, 950 - Ramal 3219, 250, Bairro Cristo Rei, São Leopoldo, RS. Email: cep@unisinos.br

Graziano Aparecido da Costa Freitas
Pesquisador Responsável
graziano.freitas@saoluis.org
(11) 98124-9521

Ana Cristina Ghisleni
Orientadora
acghisleni@unisinós.br

16 APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - COORDENADOR

Pesquisador responsável: Graziano Aparecido da Costa Freitas

Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Endereço: Av. Dr. Nilo Peçanha, 1600 / Boa Vista, Porto Alegre, RS

Telefone: (11)981249521 E-mail: graziano.freitas@saoluis.org

Você, coordenador do Ensino Médio Integral e coordenadora do Projeto de Vida do Ensino Médio Integral da escola pesquisada, está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa **“As disputas entre as diretrizes legais e os compromissos institucionais na construção curricular do ensino médio: a análise de uma instituição confessional”** sob a responsabilidade do pesquisador Graziano Aparecido da Costa Freitas, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional da Universidade do Rio Sinos – UNISINOS, orientado pela Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni.

Essa pesquisa pretende investigar como o currículo do Ensino Médio de uma escola, construído a partir das premissas da reforma estabelecidas para essa etapa, estabelece disputas entre os valores inegociáveis de sua mantenedora frente à ideologia neoliberal, que estabelece preceitos e diretrizes para as construções curriculares.

Você está sendo convidado a participar de uma entrevista da escola pesquisada a ser agendado conforme a sua conveniência nas dependências do colégio com duração de 2 horas, mediado pelo pesquisador do estudo. A diretoria geral da instituição pesquisada concedeu a anuência ao estudo.

De acordo com as normas vigentes, para registro da sua contribuição a este trabalho, das informações e dados fornecidos, solicito sua autorização para gravação da entrevista e anotações por escrito durante a mesma. Contudo, devo também informá-lo/a da liberdade de recusar-se a participar integral ou parcialmente da entrevista, bem como de retirar-se em qualquer fase, sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Cabe salientar que este projeto de pesquisa foi submetido, avaliado e aprovado pela Comitê de Ética na Pesquisa. Desta forma, em atenção às normas de conduta ética na pesquisa com seres humanos, é minha obrigação informá-lo/a de possíveis riscos que podem decorrer desta pesquisa. Eles poderão se evidenciar no tempo e no desgaste dispendidos para a realização da(s) entrevista(s), na necessidade de esforços de memória para arrazoados

históricos e políticos que se fizerem necessários e também na notabilização de eventuais descontinuidades e/ou incongruências presentes nas ações relatadas.

Ao participar desta pesquisa você estará contribuindo para a construção de diretrizes de planejamento do currículo do EM que abarquem conceitos estruturantes de uma escola jesuíta, principalmente no que diz respeito ao Projeto de Vida.

O que vier a ser eventualmente constatado não será interpretado como falta institucional ou profissional. Portanto, as pessoas que eventualmente oferecerem informações não poderão ser responsabilizadas ou expostas de qualquer forma aos riscos de qualquer constrangimento pessoal ou profissional.

Assumimos o compromisso de garantir total sigilo e preservar sua identidade pessoal como contribuinte da pesquisa, bem como zelar pela confidencialidade das informações que nesta condição me forem fornecidas.

Colocamo-nos à disposição para esclarecimentos que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa.

Agradecemos por sua atenção.

Frente ao exposto, eu _____, identidade _____, declaro que fui devidamente esclarecido(a) do meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados analíticos derivados da entrevista e/ou documentos nela fornecidos.

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo por escrito. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – Av. Unisinos, 950 - Ramal 3219, 250, Bairro Cristo Rei, São Leopoldo, RS. Email: cep@unisinos.br

Graziano Aparecido da Costa Freitas
Pesquisador Responsável
graziano.freitas@saoluis.org
(11) 98124-9521

Ana Cristina Ghisleni
Orientadora
acghisleni@unisinobr

17 APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COMO O COORDENADOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL

1. Quais são as suas atribuições enquanto coordenador do EM Integral?
2. Como foi construída a proposta da Área do Projeto de Vida? (responsáveis, se estão em consonância com a missão e os valores da Companhia). Como ela se estrutura?
3. Como foram pensados os recursos humanos e materiais que fariam parte dessa estrutura?
4. Qual o objetivo principal da Área do Projeto de Vida? Como foram escolhidas as séries do EM que foram contempladas?
5. Como vocês construíram a estrutura necessária para desenvolver a Área do Projeto de Vida?
6. Qual o perfil dos professores? A instituição formou esses profissionais? (Por que escolheram não contratar alguém específico para essa função?)
7. O Novo Ensino Médio deixa a livre escolha das instituições escolares decidirem se o Projeto de Vida valerá nota no boletim. Como se dá a avaliação do componente? (nota no boletim. Os alunos são comprometidos?)
8. Existem outros componentes curriculares que fazem parte da Área do Projeto de Vida? Se sim, quais? Por que resolveram integrá-los?

18 APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COMO A COORDENADORA DA ÁREA DO PROJETO DE VIDA

1. Como você chegou no colégio? E como você entende seu papel aqui?
2. Quais suas atribuições enquanto coordenadora da Área do Projeto de Vida?
3. Como está estruturada a Área do Projeto de Vida do EM?
4. Em se tratando de um colégio da Companhia de Jesus, que elementos evidenciam o carisma jesuíta na Área do Projeto de Vida?
5. Quais são as principais habilidades e competências trabalhadas na Área do Projeto de Vida no EM?
6. Durante as três séries do EM o Projeto de Vida é desenvolvido de que maneira?
7. Durante esses três anos desde a implementação do Projeto de Vida, que motivações levaram a mudanças no planejamento e como esse processo vem sendo avaliado em relação às diretrizes iniciais?
8. O Projeto de Vida conta com a contribuição de outras disciplinas? Se sim, quais? Qual a colaboração de cada uma delas?
9. Como foi construído a Estrutura Curricular do Projeto de Vida?
10. Os estudantes, nessa fase da vida, contam apenas com a programação curricular do PV ou existem outros encontros, como palestras ou experiências sociais? No que essas ações contribuem para a proposta do PV?

19 APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES MENTORES ENSINO MÉDIO INTEGRAL

1. Quem são vocês? Qual é a sua formação inicial? Quanto tempo atuam na educação? No colégio? E no Projeto de vida?
2. Que sentimentos ou conceitos vocês utilizariam para caracterizar a sua contribuição enquanto professores mentores para a Área do Projeto de Vida?
3. Como vocês caracterizam as mudanças percebidas na rotina do local em que vocês trabalham e dos estudantes com o PV?
4. Como vocês caracterizam o trabalho realizado em termos de organização, planejamento e participação coletiva?
5. Em se tratando de uma escola confessional, que valores jesuítas vocês percebem como integrantes das aulas do PV, em sua abordagem com os estudantes? Como esses valores adquirem significado no mundo em que vivemos?
6. A partir da experiência de vocês, como vocês conseguem diagnosticar a reação dos estudantes com o PV? Que tipo de distinção pode ser percebida entre o espaço do PV e de outras atividades escolares?
7. Como vocês caracterizam a participação da Formação Cristã junto ao PV?
8. Descreva uma ou duas situações que você considera como uma boa ilustração dos avanços trazidos pelo PV? E uma ou duas que ainda demonstram avanços necessários.