



A desprofissionalização docente na disciplina Projeto de Vida observada entre 2017 e 2021

Vanessa da Silva Rubinho¹

Erika Porceli Alaniz²

¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, ² Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: erika.alaniz@uem.br

RESUMO. O artigo investiga as implicações para o trabalho docente decorrentes da parceria público-privada na implementação das competências socioemocionais, por meio do componente curricular Projeto de Vida (PV), na rede estadual de Campo Grande, MS. Com base no materialismo histórico-dialético, recorreu-se a pesquisas bibliográfica, documental e empírica. A investigação evidencia a subsunção da política educacional à lógica neoliberal do empreendedorismo e da “autogestão de si”, catalisada por institutos como IAS e ICE. Os resultados demonstram a precarização do trabalho docente, expressa na seleção pautada em “perfis adaptativos”, na ausência de autonomia para a organização do trabalho didático e na sobreposição da função executora ao ato de planejar, o que denota o esvaziamento da função de ensino. O docente é reconfigurado como mediador de subjetividades e replicador de diretrizes mercadológicas, submetido a práticas prescritivas e ao pragmatismo de cadernos orientativos elaborados por institutos privados. Conclui-se que esse modelo prioriza o “protagonismo” individualista e a “alfabetização emocional” em detrimento da formação técnico-científica, negligenciando as condições objetivas de classe da juventude.

Palavras-chave: trabalho docente; parceria público-privada; competências socioemocionais; Projeto de vida.

The deprofessionalization of teaching in the Life Project subject between 2017 and 2021

ABSTRACT. This article examines the implications for teaching work arising from the public-private partnership involved in the implementation of socio-emotional competencies through the curricular component *Life Project* (Projeto de Vida – PV) in the state school system of Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brazil. Grounded in historical-dialectical materialism, the study draws on bibliographical, documentary, and empirical research. The investigation reveals the subsumption of educational policy to the neoliberal logic of entrepreneurship and “self-management,” driven by institutions such as IAS and ICE. The findings demonstrate the precarization of teaching work, expressed in the selection of teachers based on “adaptive profiles,” the lack of autonomy in organizing pedagogical work, and the subordination of planning to an essentially executive function, which points to the emptying of the teaching function. Teachers are reconfigured as mediators of subjectivities and reproducers of market-oriented guidelines, subjected to prescriptive practices and to the pragmatism of guiding manuals prepared by private institutes. It is concluded that this model prioritizes individualistic “protagonism” and “emotional literacy” to the detriment of technical-scientific education, while neglecting the objective class conditions of youth.

Keywords: teaching work; public-private partnership; socio-emotional skills; Life project.

La desprofesionalización docente en la asignatura Proyecto de Vida entre 2017 y 2021

RESUMEN. Este artículo investiga las implicaciones para el trabajo docente derivadas de la asociación público-privada en la implementación de las competencias socioemocionales, por medio del componente curricular *Proyecto de Vida* (PV), en la red estatal de enseñanza de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. Con base en el materialismo histórico-dialéctico, se recurrió a la investigación bibliográfica, documental y empírica. La investigación pone de manifiesto la subsunción de la política educativa a la lógica neoliberal del emprendimiento y de la “autogestión de sí”, impulsada por institutos como el IAS y el ICE. Los resultados demuestran la precarización del trabajo docente, expresada en la selección basada en “perfiles adaptativos”, en la ausencia de autonomía para la organización del trabajo didáctico y en la superposición de la función ejecutora sobre el acto de planificar, lo que denota el vaciamiento de la función de enseñar. El docente es reconfigurado como mediador de subjetividades y reproductor de directrices mercadológicas, sometido a prácticas prescritivas y al pragmatismo de cuadernos orientadores elaborados por institutos privados. Se concluye que este modelo prioriza el “protagonismo” individualista y la “alfabetización emocional” en detrimento de la formación técnico-científica, descuidando las condiciones objetivas de clase de la juventud.

Palabras clave: trabajo docente; asociación público-privada; habilidades socioemocionales; Proyecto de vida.

Introdução

O artigo aborda as implicações, para o trabalho docente, da parceria estabelecida entre os setores público e privado na implantação das competências socioemocionais, por meio do componente curricular Projeto de Vida (PV), na rede pública estadual de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

A introdução da disciplina PV na matriz curricular do ensino médio fundamentou-se na concepção de que o jovem é protagonista de sua trajetória acadêmica e profissional. Nessa perspectiva, atribui-se a essa disciplina a função de potencializar a construção de um futuro promissor para os estudantes, com vistas à constituição de empreendedores de si mesmos e à sua inserção bem-sucedida no mundo do trabalho. Assim, esse componente curricular busca orientar os estudantes na definição de seus percursos formativos por meio do estímulo ao desenvolvimento de comportamentos individuais alinhados às demandas do mercado de trabalho, tais como “resiliência emocional, autogestão, amabilidade e engajamento, conforme proposto pelo Instituto Ayrton Senna (IAS)” (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 2).

Neste artigo, pretende-se evidenciar de que maneira o setor privado passa a influenciar o planejamento e a operacionalização de políticas públicas educacionais, bem como analisar as repercussões da implementação das competências socioemocionais para o trabalho docente no ensino médio. Nessa direção, busca-se elucidar as concepções docentes acerca das condições de trabalho nas instituições escolares e identificar os pressupostos ideológicos presentes na proposta formativa baseada em competências socioemocionais.

O componente curricular PV foi introduzido no currículo do ensino médio em 2018, por meio de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), no contexto da implantação do Programa Escola da Autoria. Esse componente passou a contar com carga horária de duas horas-aula semanais, o que implicou a redução da carga horária de disciplinas da área de ciências humanas, como História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

No mesmo ano, foi aberto processo seletivo destinado a professores interessados em compor o quadro docente das escolas vinculadas ao Programa Escola da Autoria. O processo pautou-se na seleção de docentes cujos perfis fossem considerados adequados pelo ICE e pela SED/MS para ministrar o componente curricular PV. No ano subsequente, os professores participaram de processos de capacitação voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais, por meio de formações em serviço e de materiais didáticos fornecidos pelo ICE.

Em decorrência do encerramento da parceria com o ICE, a SED/MS estabeleceu cooperação com o IAS, instituição que passou a elaborar materiais pedagógicos especializados e a definir o conteúdo das formações destinadas aos professores responsáveis pelo componente PV, em consonância com o perfil de estudante pretendido pela política educacional. No ano de 2020, entretanto, não houve oferta de formação continuada para os docentes que atuavam nesse componente curricular.

Para evidenciar as contradições presentes na introdução e na consolidação do Projeto de Vida no currículo do ensino médio, o artigo foi organizado de modo a apresentar, inicialmente, a parceria público-privada estabelecida para a implementação desse componente curricular e, em seguida, a análise das concepções docentes acerca da atuação nessa disciplina e de suas implicações para o trabalho pedagógico.

Método

O método adotado fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, entendido como “[...] o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico e que, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (Netto, 2011, p. 22).

Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, a qual conferiu maior amplitude à compreensão do fenômeno investigado (Gil, 2002). Essa etapa baseou-se no levantamento, na seleção e na análise de fontes, abrangendo 21 livros, 15 teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), selecionadas de um conjunto de 23 previamente levantadas, bem como 18 artigos científicos publicados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO).

No que tange à pesquisa documental, foram analisados os seguintes documentos: Plano Nacional de Educação (2014-2024), Plano Estadual de Educação (2014-2024), leis, decretos, resoluções, diretrizes curriculares nacionais, medidas provisórias, portarias e materiais de formação relativos às competências socioemocionais elaborados pelo Instituto Ayrton Senna (s.d.).

Por sua vez, a pesquisa empírica foi realizada por meio de entrevistas gravadas, mediante prévia autorização dos participantes, conduzidas de forma presencial ou por intermédio da plataforma Google Meet, considerando a preferência e a disponibilidade dos(as) entrevistados(as), conforme aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil, sob parecer substanciado nº 52627321.0.0000.8030. As entrevistas contemplaram quatro profissionais diretamente vinculados à disciplina Projeto de Vida: uma professora (PPV), uma coordenadora

pedagógica (CP) e dois técnicos formadores (TFPV1 e TFPV2) responsáveis pelos Diálogos Socioemocionais da SED/MS.

A escolha da professora de PV justifica-se pelo fato de ser ela a única docente responsável por esse componente curricular na escola, bem como pela atuação da coordenação pedagógica no acompanhamento das atividades desenvolvidas na disciplina.

A parceria entre o setor público e o privado na proposição da disciplina Projeto de Vida

Anteriormente à reforma do Ensino Médio instituída pela Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), a SED/MS estabeleceu parceria com o ICE, com o intuito de reformular essa etapa de ensino. Tal iniciativa foi justificada pelo discurso de que a expertise do parceiro privado contribuiria para a melhoria dos indicadores educacionais do estado, conforme apontado por Garcia (2021).

A defesa da SED/MS em relação a essa parceria encontra-se explicitada na Resolução/SED n.º 3.072/2016, ao declarar que “[...] a parceria com o ICE, o Instituto Natura e o ISG é primordial, tendo em vista a ampla e comprovada experiência desses institutos nos resultados alcançados em outros estados” (Mato Grosso do Sul, 2016a, p. 4).

Garcia (2021) evidencia a influência exercida por institutos privados sobre as políticas educacionais e afirma que o Estado passa a admitir a interferência do setor privado, pautada em sua expertise empresarial, com o objetivo de consolidar um modelo de gestão orientado por resultados nas unidades escolares, mediante a adoção de instrumentos gerenciais.

Nesse contexto, o processo de criação do Programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria, foi idealizado pelo ICE e implementado na rede pública de ensino de MS por meio da Portaria n.º 1.145/2016 (Brasil, 2016), que estabeleceu diretrizes relacionadas à ampliação da jornada escolar e à promoção da formação integral e integrada do estudante.

Para operacionalizar essa portaria, a SED/MS recorreu ao modelo da Escola da Escolha, desenvolvido no estado de Pernambuco, conforme relatado por Silva (2020):

[...] Superintendentes e Coordenadores da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, juntamente com a Secretária de Estado foram até Pernambuco conhecer a experiência do Ginásio Pernambuco, que foi ponto de partida para a criação do modelo pedagógico que tem o jovem e seu projeto de vida como centralidade (Silva, 2020, p. 61).

A forma acelerada com que ocorreu esse processo pode ser observada no fato de a SED/MS ter implantado a proposta em 2017, ainda em fase de estudo e de elaboração dos documentos normativos (Garcia, 2021). Nesse contexto, foi publicado o Edital n.º 10/2018, no Diário Oficial n.º 9.802, de 17 de dezembro de 2018, por meio do qual foi realizado processo seletivo com o objetivo de identificar perfis docentes considerados adequados para atuar no programa:

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

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

5.7.6 Para análise de compatibilidade do perfil com as demandas das atividades previstas no Programa, será utilizada a avaliação por competências, definidas a partir das premissas que embasam o Programa (Mato Grosso do Sul, 2018b, p. 5).

Alaniz (2003) indica que a concepção de competência se ancora nas dimensões do saber fazer, saber agir e saber ser. A dimensão do saber ser evidencia o engajamento subjetivo e a adaptação dos indivíduos aos contextos educacionais marcados pela intensificação da produtividade, pelo aligeiramento dos processos formativos e pelo aprofundamento da cisão entre planejamento e execução. De modo geral, na atividade docente, observa-se intensificação do trabalho provocada pelo aumento do controle decorrente da subordinação à tecnologia educacional, entendida como currículo padronizado, avaliação externa de desempenho, materiais prontos, plataformização e adequação a modelos de gestão inspirados na administração empresarial.

O excerto citado evidencia o alinhamento do docente à ideologia neoliberal de formação por competências, especificamente no que se refere à postura de adaptação subjetiva contida na dimensão do “saber ser”. Cabe destacar que a concepção de competência advém do setor empresarial com o propósito de transferir ao trabalhador os custos da formação e a responsabilidade pelo desemprego, além de impulsionar a individualização das relações de trabalho por meio da adaptação à tecnologia capitalista e do enfraquecimento das organizações coletivas dos trabalhadores (Alaniz, 2003). No campo educacional, essa terminologia passa a ocupar posição central, orientando reformas em diferentes níveis e modalidades de ensino, da educação básica ao ensino superior. Um exemplo da hegemonia da competência nesse campo pode ser observado no modelo de avaliação externa de desempenho

estruturado por competências e habilidades, conforme recomendação de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Em consonância com essa perspectiva, foi criado o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria, regulamentado pela Lei n.º 4.973, de 29 de dezembro de 2016 (Mato Grosso do Sul, 2016b), que estabelece, entre suas finalidades:

IV - difundir o modelo de educação integral no Estado, que terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais, com base nos pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, segundo as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (Mato Grosso do Sul, 2016).

Com o objetivo de atender aos pilares formativos anunciados e promover o desenvolvimento da dimensão socioemocional dos estudantes, a SED/MS buscou selecionar docentes com perfil considerado adequado para ministrar o componente PV. Os dados documentais e a pesquisa empírica revelaram que os docentes foram avaliados e selecionados com base em perfil adaptativo e ideológico alinhado à perspectiva dos institutos privados, em detrimento de sua formação científica e pedagógica na área de conhecimento para a qual são habilitados.

Contudo, esse processo de seleção gerou diversas dificuldades no ambiente escolar em razão de alguns fatores: (a) inexistência de uma área de conhecimento consolidada que fundamentasse a disciplina PV, havendo apenas a referência a um perfil de professor entusiasta do programa e disposto a motivar os estudantes a planejar o futuro e a acreditar em si mesmos; (b) ausência de exigência de formação científica específica ou de conhecimentos pedagógicos vinculados às áreas disciplinares; e (c) necessidade de abordar temas emocionais e sociais que extrapolavam a formação profissional dos docentes e não poderiam ser resolvidos exclusivamente no âmbito da sala de aula ou da escola.

Esses fatores dificultaram o processo de adesão à disciplina, bem como a capacitação dos professores e a implementação da proposta no interior das escolas. Conforme Santos (2018) aponta, diversos docentes desistiram das vagas ao considerarem que não estavam preparados para desenvolver as atividades previstas.

Considerando as datas das publicações mencionadas, observa-se que Mato Grosso do Sul adotou medidas para incentivar a adesão dos professores à proposta de desenvolvimento das competências socioemocionais. Nesse sentido, foi publicada a Lei n.º 5.006, de 30 de maio de 2017, que instituiu a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), correspondente a 15% do vencimento-base do cargo de professor da carreira da Educação Básica:

Art. 3º-A. Institui-se a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), correspondente a 15% (quinze por cento) do vencimento-base do cargo de Professor da carreira Profissional da Educação Básica, classe A, nível I, 40 (quarenta) horas, ao professor nas funções de docência e de coordenação pedagógica, submetidos ao Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), nas escolas estaduais inseridas no Programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria, desde que observadas as disposições desta Lei e de seu regulamento (Mato Grosso do Sul, 2017).

Essas condições de trabalho funcionaram como atrativo para parte dos professores, que passariam a receber acréscimo salarial e poderiam concentrar sua carga horária em apenas uma escola, com garantia de hora-atividade destinada ao planejamento individual e coletivo. Inicialmente, essa oportunidade foi oferecida aos professores efetivos da rede estadual (Mato Grosso do Sul, 2017). Contudo, as condições consideradas mais favoráveis, descritas no edital, ficaram restritas à escola-piloto, enquanto a ampliação do programa para outras 11 escolas de Campo Grande/MS não contemplou o regime de dedicação exclusiva dos professores.

Nesse contexto, o Edital SED/MS n.º 10 (Mato Grosso do Sul, 2018b) estabeleceu algumas etapas para o processo seletivo, entre elas, inscrição on-line, apresentação de documentos comprobatórios, análise de títulos e entrevista. Esta última configurou-se como a etapa mais relevante, pois estabelecia critérios específicos para avaliação do perfil desejado, correspondendo a 60% da nota final do candidato.

O excerto evidencia que as competências requeridas na definição do perfil docente relacionam-se à adaptação do professor às diretrizes do programa, de modo que este tenha predisposição para assimilar as competências formativas de empreendedorismo, resiliência, empatia, autoconhecimento e excelência na gestão. Nessa lógica, o professor passa a ocupar a posição de executor do trabalho pedagógico, ao tornar-se replicador de práticas e valores gerenciais oriundos dos institutos privados. Tais instituições têm como objetivo preparar os jovens para aceitar, adaptar-se e demonstrar resiliência diante dos processos de exclusão produzidos pela dinâmica do capital.

Outra situação contraditória refere-se ao fato de que os professores selecionados para ministrar o componente PV nas 11 escolas não tiveram contato prévio com os conteúdos socioemocionais, a proposta pedagógica, os materiais didáticos ou formação específica que lhes permitisse apropriar-se dessa área de atuação. Em outras palavras, apenas as escolas-piloto receberam atendimento diferenciado, com formações anteriores ao início das atividades e gratificação vinculada ao regime de dedicação plena. Tal situação indica que as condições de trabalho inicialmente anunciadas não foram efetivamente garantidas no processo de ampliação do programa.

A reforma do ensino médio e a introdução da disciplina Projeto de Vida no currículo

Para adequar o Ensino Médio à reforma introduzida pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), a SED/MS publicou sucessivas resoluções que alteraram o currículo dessa etapa de ensino. Em 2018, a

SED/MS publicou a Resolução n.º 3.391, de 29 de dezembro (Mato Grosso do Sul, 2017), que dispôs sobre a organização curricular e o projeto político-pedagógico das escolas de educação em tempo integral, denominadas Escola da Autoria, prevendo duas aulas semanais de Projeto de Vida para os 1º e 2º anos do Ensino Médio e o componente Pós-Médio para o 3º ano. Essa resolução foi posteriormente revogada pela Resolução/SED n.º 3.403, de 31 de janeiro de 2018 (Mato Grosso do Sul, 2018a).

No que se refere à base teórico-metodológica utilizada para a implantação da Escola da Autoria, a SED publicou a Resolução n.º 3.808, de 15 de dezembro de 2020 (Mato Grosso do Sul, 2020a), que dispôs sobre a organização curricular em 200 dias letivos, dividida em duas partes: Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, totalizando 1.500 horas anuais, o que corresponde a 4.500 horas ao longo de toda a etapa do Ensino Médio.

Em 2021, a SED revogou a Resolução n.º 3.808/2020 (Mato Grosso do Sul, 2020a) por meio da Resolução n.º 3.958, de 16 de dezembro de 2021 (Mato Grosso do Sul, 2021), a qual instituiu a matriz curricular organizada em Formação Geral Básica, mantendo o quantitativo de aulas e a carga horária reduzidos, e Itinerários Formativos, divididos em parte comum, referente às competências gerais da BNCC, e parte flexível, composta pelo itinerário de aprofundamento propedêutico referente às áreas do conhecimento e pelo itinerário profissional.

Na parte comum, há o núcleo denominado Projetos Empreendedores, composto por três disciplinas: Projeto de Vida, Empreendedorismo Social e Intervenção Comunitária. O núcleo Projeto Empreendedor visa proporcionar noções de economia e administração, a fim de preparar o estudante para o empreendedorismo, inclusive para a possibilidade de abrir o próprio negócio. O mesmo documento registra o objetivo do componente PV nos seguintes termos: “Projeto de Vida objetiva o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões socioemocional, pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 131).

Seguindo a Resolução n.º 3.659, de 27 de dezembro de 2019, o Ensino Médio estruturou-se em quatro áreas do conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – e em uma parte diversificada, da qual se destacam:

Parágrafo único. Compõem o currículo do ensino médio, de que trata o caput deste artigo, os componentes curriculares Projeto de Vida e Pós-médio.

Art. 41. Os componentes curriculares Projeto de Vida e Pós-médio são passíveis de critérios de aprovação ou retenção por frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas, computado ao final de cada ano.

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

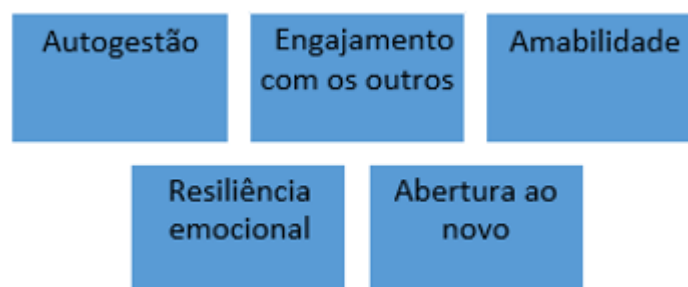
Em 2020, a SED/MS encaminhou às escolas um documento orientativo para os componentes curriculares Projeto de Vida e Pós-Médio, pois, a partir desse ano, tais componentes passaram a compor a matriz curricular da parte diversificada. O documento conceituou as competências socioemocionais da seguinte forma:

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

O componente curricular PV, que trabalha de forma mais intensa as competências socioemocionais, objetivava, segundo o referido documento:

[...] proporcionar experiências capazes de fomentar nas pessoas o senso de responsabilidade pelo mundo. Crianças, adolescentes e jovens aptos a assumir papel ativo diante das mudanças necessárias, em diferentes realidades sociais, amparados por valores e ferramentas como a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo (Mato Grosso do Sul, 2020b, p. 2).

A SED/MS pautou-se nas orientações difundidas pelo IAS, que preconizam cinco grandes domínios a serem desenvolvidos, fundamentados no agrupamento das competências socioemocionais de base, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Agrupamento das competências socioemocionais organizado pelo Instituto Ayrton Senna.

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

A concepção de PV parte do pressuposto de que o jovem é responsável por desenvolver suas próprias competências e por ajustá-las às demandas do mercado, no âmbito do que se denomina Educação Interdimensional. Pressupõe-se, portanto, que o estudante também se torne seu “próprio empregador”, ao desenvolver habilidades de autogestão capazes de gerar oportunidades de trabalho também para a comunidade da qual faz parte, evidenciando o protagonismo juvenil (Alves, 2007, p. 169).

Nota-se que o termo autogestão, historicamente relacionado às lutas autonomistas operárias, é reconceituado para significar “autogestão de si”, em referência ao controle das emoções e das escolhas em uma perspectiva estritamente individualizante. Ao retirar a historicidade da palavra, o conceito é desvinculado dos processos históricos e da radicalidade a que remete, particularmente por estar relacionado a uma forma de organização criativa e horizontal construída pelo movimento operário em seu processo revolucionário de luta. Com base em Bruno (1985), podem ser citadas a Revolução dos Cravos e a Comuna de Paris como expressões históricas da alternativa construída pela classe trabalhadora para gerir a própria luta, organizar a produção de forma coletiva e opor-se à lógica de dominação do capital.

As competências apresentadas na Figura 1 desdobram-se em 17 competências essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes. Na Figura 2 (Mato Grosso do Sul, 2020a), apresenta-se a descrição pormenorizada do componente curricular PV a ser desenvolvido na escola, dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, de modo que o percurso formativo parta do presente em direção ao futuro projetado.

Figura 2 - Competência socioemocionais a serem trabalhadas em cada ano do Ensino Médio.

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

Fonte: SED/MS, 2020b.

O documento esclarece que o professor de PV “deve ser um mediador das aprendizagens, pesquisador, autor e protagonista” (Mato Grosso do Sul, 2020b, p. 7). Em consonância com essa orientação, o professor deve ser atento, empático e estar disponível para que os estudantes se sintam confortáveis e confiantes para expressar suas vivências por meio de diferentes linguagens, como a verbal, a corporal, a visual, a sonora e a digital (Mato Grosso do Sul, 2020b).

Cabe ao professor, ainda, a produção e a mediação de atividades e recursos que possam favorecer as ambições e o despertar de sonhos no alunado. Para tanto, a presença pedagógica, a aprendizagem colaborativa, as problematizações, os multiletramentos e os projetos podem constituir recursos pedagógicos. Além disso, busca-se proporcionar um ambiente acolhedor que promova discussões acerca de temas que envolvam os estudantes, por intermédio do uso de “metodologias diversificadas, literaturas diversas, rodas de diálogo, partilhas de experiências e dúvidas” (Mato Grosso do Sul, 2020b, p. 7).

Com isso, espera-se que o professor favoreça “o compartilhamento de seus anseios, angústias, conquistas, frustrações, conflitos e situações adversas, como as violações de direitos” (Mato Grosso do Sul, 2020b, p. 7),

devendo atentar para que possa compreender e intervir com cuidado e responsabilidade, proporcionando “um espaço de escuta empática, respeito, confiabilidade e confidencialidade, quando assim couber” (Mato Grosso do Sul, 2020b, p. 7). De acordo com o mesmo documento, espera-se que o professor de PV não apenas observe e oriente os estudantes em direção aos objetivos por eles estabelecidos, mas também seja um sujeito reflexivo e disposto ao autoconhecimento, provocando, inclusive, a abertura subjetiva e o protagonismo dos colegas de trabalho, como se observa no excerto:

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

Tal reorganização curricular banaliza o conhecimento científico historicamente acumulado em suas diferentes abordagens, bem como a diversidade de saberes produzidos que deveriam ser contemplados no espaço escolar como expressão da heterogeneidade que caracteriza os sujeitos sócio-históricos presentes na produção do conhecimento. O modelo curricular pautado nas competências socioemocionais e em suas diferentes variantes, tal como apresentado, de um lado, delega ao acaso a formação do jovem, pois propõe tarefas alheias à formação dos profissionais da educação, como é o caso do autoconhecimento. Com isso, desvirtua-se a função que a escola pública deveria desempenhar na formação da classe trabalhadora. De outro lado, o componente PV pauta-se em competências genéricas, desconsiderando que a formulação de uma proposta formativa deve ser contextualizada na realidade escolar e atender à diversidade geográfica, étnica, de classe, de gênero, de trabalho, de saberes e de vivências existentes em cada comunidade.

De acordo com Garcia (2021), a política educacional empregada pela SED/MS, por meio da matriz curricular do Ensino Médio, dissemina uma ideologia alinhada aos interesses do empresariado e, nesse processo, os professores passam a reproduzir apenas o que é determinado pelo sistema educacional. Nesse contexto, a precarização do trabalho docente manifesta-se na transformação do professor em mero executor de um trabalho pedagógico idealizado pelo ente privado.

Cabe indicar que o componente curricular PV não possui guia didático definido, com seus respectivos objetivos e conteúdos, deixando tal definição a critério do professor e da gestão escolar. Entretanto, mesmo na ausência desse guia, o conjunto de competências delineadas pelos institutos responsáveis limita a liberdade de cátedra, pois o professor deixa de definir autonomamente os valores, os conteúdos e até a metodologia a ser utilizada.

Concepções docentes sobre os fundamentos do componente curricular Projeto de Vida

Na coleta de dados, realizada por meio de entrevista semiestruturada com a professora do componente curricular Projeto de Vida (avante PPV), foi possível verificar que o ensino é secundarizado em detrimento de uma concepção inatista de desenvolvimento humano. A professora compreende que a competência socioemocional é inerente a todo ser humano e que a transmissão de conteúdo não é necessária para o seu desenvolvimento. Nesse caso, o professor encontra-se destituído de uma das funções fundamentais que constituem sua profissão: organizar e mediar o processo de ensino-aprendizagem para que os educandos desenvolvam plenamente suas potencialidades humanas complexas. Tais potencialidades, sem a transmissão e a mediação do conhecimento de forma organizada e metódica, dificilmente se desenvolveriam.

Ao ser questionada sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula, a PPV afirmou que:

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

Tendo como referência o pensamento de Vygotsky (1993), cabe ao educador criar mediações intencionais e metódicas para que o sujeito avance na apropriação de novos conhecimentos, pois somente por meio da ação do outro mais experiente, mediada pela cultura, torna-se possível reproduzir, em cada educando, as aptidões humanas historicamente produzidas pela humanidade. Sem essa transmissão da cultura, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não ocorre. Segundo o autor,

[...] a cultura origina formas sociais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento [...] No processo do desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (Vygotski, 1993, p. 34, tradução nossa).

A concepção inatista de desenvolvimento socioemocional presente na visão da docente descaracteriza não apenas o cerne do trabalho docente, enquanto ato de ensinar, mas também a função da escola como instituição promotora do acesso à ciência, à arte e à filosofia, tendo em vista a formação humana integral. Nesse sentido, está-

se diante de uma faceta da precarização do trabalho docente, ao se desconsiderar o saber profissional próprio dessa categoria e ao se incumbir o professor de uma atuação para a qual não possui formação.

A CP explicou que o componente curricular PV está inserido no Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE), tendo todos os campos de preenchimento em aberto, sem itens previamente definidos para seleção. Isso ocorre de modo distinto nos demais componentes curriculares, nos quais os professores selecionam conteúdos e habilidades já descritos, necessitando apenas inserir a metodologia da aula. Em outras palavras, o professor de PV precisa elaborar seu plano de ensino e de aula com base em “um material orientativo da abordagem das competências, das habilidades que o professor de PV de cada ano precisa trabalhar” (CP).

O fato de o componente PV não estar previamente descrito não significa que o professor possua maior autonomia para desenvolvê-lo, uma vez que sua ação em sala de aula está condicionada à listagem das competências socioemocionais e aos comportamentos esperados, previamente prescritos. Além disso, há indicações metodológicas sobre como desenvolver o trabalho, como, por exemplo, a proposição de diálogos e discussões em grupo. O não detalhamento, pela SED, dos elementos dos planos parece remeter ao teor e à fluidez dos temas abordados no componente PV, uma vez que são inusitados e imprevisíveis, emergindo de fatos e situações cotidianas trazidas pelos alunos em cada aula. Nesse caso, não há planejamento prévio sistemático e metódico baseado em conhecimento científico, artístico ou filosófico, o que, por sua vez, compromete a intencionalidade necessária a todo processo de ensino e aprendizagem.

Observa-se, ainda, que o professor de PV está sujeito também a controle direto sobre seu trabalho, já que possui pouca autonomia para realizá-lo com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação inicial e continuada. Nota-se que lhe são atribuídas diversas temáticas que emergem no contexto da sala de aula, bem como temas gerais e aleatórios que extrapolam as funções cabíveis ao docente e, muitas vezes, dizem respeito ao campo de atuação de profissionais de outras áreas, como psicólogos e assistentes sociais.

Piovezan (2017) afirma que se exige dos professores a incorporação de múltiplas habilidades, de modo a atender às novas funções pedagógicas atribuídas à escola, muitas vezes para além de sua formação acadêmica inicial, conforme observa ao afirmar que:

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

Acredita-se que a escola deva tratar de temas emergentes na sociedade contemporânea que interferem nas formas de sociabilidade humana, como o bullying e a depressão. Entretanto, tais temas não se circunscrevem a um único campo disciplinar; ao contrário, demandam abordagens fundamentadas em diferentes áreas do conhecimento, para uma compreensão que ultrapasse o senso comum. Nesse sentido, podem estar presentes em diversas práticas realizadas no contexto escolar, inclusive com a participação de profissionais de outras áreas, de modo a aprofundar a discussão.

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

Embora a PPV e a CP tenham mencionado que o componente curricular PV não trabalha conteúdos, mas competências, ao ser questionada sobre quais conteúdos são trabalhados, a mesma docente elencou:

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

O excerto anterior indica que o componente curricular PV não está organizado por meio de um programa que o integre ao projeto pedagógico da escola, mas que os temas abordados dependem das escolhas, dos conhecimentos e da condução do docente responsável. Ao não emanar do currículo da escola, no qual devem constar as competências, os conteúdos, os objetivos formativos, os valores e a forma de organização do trabalho pedagógico, compromete-se a intencionalidade necessária a toda ação educativa. Assim, as aulas de PV tendem a caracterizar-se pelo improvisado, de modo que banalizam o ensino enquanto processo que depende de organização criteriosa, envolvendo as múltiplas dimensões sociopolítica, técnica e humana.

Além disso, observa-se que o professor, ao assumir as aulas, tende a recorrer aos conhecimentos de base construídos em sua formação inicial, área na qual é habilitado e sobre a qual possui maior domínio e segurança para lecionar. Nesse caso, se o docente conseguir articular sua licenciatura em determinada área do conhecimento

às competências elencadas, é provável que ofereça maiores subsídios aos educandos oriundos do campo disciplinar, possibilitando ultrapassar o senso comum.

A pouca clareza que os professores possuem acerca do que é e de como ministrar as aulas de PV potencializa o caráter ensaístico e não metódico desse componente curricular, evidenciando despreocupação com a formação sólida e integral do jovem, que o habilite, inclusive, à inserção profissional futura em contextos nos quais predomine o trabalho complexo. Vale considerar que as escolhas do jovem da classe trabalhadora sobre carreira e inserção no mercado de trabalho não decorrem de indecisão quanto à profissão a seguir, mas, principalmente, das condições objetivas de vida e da precarização da formação à qual essa classe está submetida. Nesse sentido, a escola pública será útil ao jovem da classe trabalhadora se ofertar as mesmas possibilidades de formação técnico-científica requeridas em contextos de trabalho complexo e disponíveis para outros segmentos sociais com maior acesso a recursos educacionais.

Nesse ínterim, observou-se que os educadores se alienaram em relação à compreensão da totalidade do processo de trabalho e à escolha dos meios utilizados no exercício da profissão, uma vez que os institutos privados selecionam as competências socioemocionais e elaboram os materiais orientadores para o trabalho docente. A TFPV1 aponta a ausência de referenciais que orientem a condução da disciplina PV e afirma desconhecer como ocorre o processo de elaboração das competências socioemocionais, dos materiais didáticos e orientadores, bem como quem são os responsáveis por sua seleção: “Não sabemos como os materiais são selecionados” (TFPV1).

Observa-se, ainda, que não houve formação específica para os docentes que iniciariam o trabalho na disciplina PV, conforme relatado pela técnica formadora: “[...] uma formação específica para isso não aconteceu” (TFPV1). Diante da necessidade de os professores compreenderem a proposta, os objetivos formativos e os temas a serem abordados nas aulas de PV, entende-se que seria necessária a oferta de formação continuada, por meio de estudos realizados junto aos profissionais das escolas, o que não ocorreu. A necessidade de formação fica evidente no relato da CP, ao afirmar que “é um material extremamente rico, mas que exige estudo”. Constata-se, portanto, que tais condições de trabalho não foram ofertadas de maneira suficiente aos professores.

No que se refere à elaboração de materiais didáticos para as aulas de PV, inicialmente, eram utilizados os produzidos pelo ICE. Posteriormente, a assessoria foi assumida pelo IAS sendo possível articular os materiais produzidos por ambas as instituições. Após esse período, a SED passou a assumir integralmente o acompanhamento da disciplina e a formação docente, contando também com o apoio do PNLD, que passou a produzir materiais voltados aos novos componentes curriculares do Novo Ensino Médio.

Após o término da parceria formativa com o IAS, a SED constituiu uma equipe responsável por dar continuidade aos trabalhos relacionados ao componente PV e aos Diálogos Socioemocionais. Esse movimento parece, a princípio, ter conferido certa liberdade no planejamento por parte dos formadores e dos professores da disciplina, como destacado pela TFPV2 ao afirmar que “nós, da CRE, temos grande liberdade para selecionar materiais que sigam a linha dos materiais da SED”. Contudo, trata-se de uma liberdade circunscrita à esfera da execução daquilo que foi previamente estabelecido e difundido pela SED, e não definido no âmbito da escola. Tal situação confirma a condição de executor do trabalho pedagógico assumida pelo professor e pelo coordenador pedagógico.

Em relação aos materiais utilizados em sala de aula, a PPV mencionou que a SED conferiu liberdade para sua elaboração pela coordenação pedagógica e pelo professor responsável, após o diagnóstico das necessidades observadas em cada turma. Contudo, segundo a CP, a decisão final sobre o material a ser utilizado nas aulas cabe à coordenação pedagógica: “quem toma as decisões é o coordenador pedagógico” (CP). Esse fato corrobora a constatação de que o docente de PV sequer toma decisões sobre os materiais a serem utilizados nas aulas.

O fato de a coordenação auxiliar na definição do que e de como serão abordadas as competências não garante um núcleo básico a ser ensinado, uma vez que tais competências não se referem a uma área de conhecimento destinada ao estudo sistemático de determinados conteúdos. Desse modo, cabe a cada escola organizar o trabalho pedagógico conforme sua interpretação, o que suscita a diversidade de abordagens e temáticas, bem como questionamentos entre os docentes acerca do que e de como desenvolver o ensino.

No que se refere aos objetivos pretendidos com o componente PV, tanto em relação aos professores quanto aos estudantes, destacam-se as seguintes percepções apresentadas pela TFPV1 e pela TFPV2.

Alfabetização emocional seria aprender a compreender os sentimentos. Saber quem quero ser na minha vida por completo (TFPV1).

Desenvolver a organização e, enquanto se trabalha com os estudantes, o professor acaba trabalhando a si mesmo para conseguir atingir os objetivos com eles. Trata-se de um processo de autoconhecimento e compreensão (TFPV2).

Analisar como reconstruir a própria trajetória, o que se deseja alcançar e onde se pretende chegar. O estudante precisa olhar para si e identificar seus sentimentos e aquilo que gostaria de ser (TFPV1).

Que o estudante seja protagonista (TFPV2).

Busca-se que o estudante consiga se expressar, comunicar-se e desenvolver competências consideradas próprias do estudante do século XXI. Muitos deles têm dificuldade de se comunicar (TFPV2).

Quanto aos professores, acredito que seja semelhante. Espera-se que compreendam o que significa ser um professor pesquisador e que saibam buscar materiais de acordo com aquilo que percebem ser necessário desenvolver com os estudantes (TFPV2).

Com base nos relatos das professoras identificadas como TFPV1 e TFPV2, observa-se que o perfil docente indicado para ministrar as aulas de PV reúne os mesmos atributos comportamentais e emocionais que se espera desenvolver nos estudantes. Tais atributos não se referem ao domínio de determinado campo do conhecimento, mas a aspectos subjetivos próprios do conceito de “competência” e difíceis de precisar, como, por exemplo, o desenvolvimento do autoconhecimento e da abertura subjetiva à mudança, de modo a saber lidar com situações imprevistas. Nota-se que esses atributos, que compõem a qualificação do professor de PV, correspondem aos objetivos perseguidos na formação do estudante. Nesse aspecto, estabelece-se uma correlação simplista e de senso comum ao se acreditar que basta que o docente possua determinadas características pessoais para formar uma geração de jovens, independentemente da formação inicial e do rigor epistemológico no campo de conhecimento em que irá atuar. Com isso, banaliza-se a formação do professor e do estudante ao se destinar uma carga horária robusta à propagação da ideia de que o sujeito deva conhecer-se, refletir sobre si mesmo e compreender-se como protagonista de sua própria trajetória.

Considerações Finais

Com base na análise das implicações da parceria público-privada na implementação das competências socioemocionais, este artigo evidenciou processos de precarização do trabalho docente no contexto do componente curricular Projeto de Vida.

Por um lado, a centralidade atribuída ao autoconhecimento e a responsabilização do sujeito por seu próprio sucesso ou fracasso tendem a obscurecer as determinações sociais que condicionam a trajetória educacional e profissional dos jovens, especialmente daqueles pertencentes à classe trabalhadora. Por outro, essa mesma centralidade acentua a precarização do trabalho docente, na medida em que amplia o controle sobre o trabalho, ao posicionar o professor como executor e disseminador de ideologias advindas de institutos privados, impedir a liberdade de cátedra, desconsiderar o saber da formação inicial e o aprimoramento científico e submeter o docente à realização de um trabalho para o qual não possui formação específica. Esse processo afasta o professor do componente curricular Projeto de Vida da identificação com a classe à qual pertence, ao preconizar o individualismo adaptável às situações imprevistas, o comportamento proativo e o alinhamento à concepção de competência, inclusive como critério de seleção.

Evidenciou-se, ademais, que o componente curricular PV não se ancora em áreas do conhecimento científico que possibilitem o ensino sistematizado da ciência, do contexto sócio-histórico, das artes, da filosofia e de valores legitimados pela comunidade escolar na elaboração do currículo. Ao contrário, a redução da carga horária de disciplinas de humanidades na matriz curricular e o fato de as aulas de Projeto de Vida se pautarem em temas advindos das situações cotidianas vivenciadas pelos educandos, com a pretensão exclusiva de promover o autoconhecimento, tendem a conferir ao processo educativo um caráter improvisado e uma abordagem superficial. Tal configuração compromete a intencionalidade pedagógica do ensino e, conseqüentemente, desvirtua a função formativa da escola, que deveria priorizar o desenvolvimento de capacidades complexas indispensáveis à formação crítica dos jovens da classe trabalhadora.

Referências

- Alaniz, E. P. (2003). *Concepções e práticas educacionais de qualificação profissional em empresa autogerida* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”].
- Alves, G. (2007). *Dimensões da reestruturação produtiva: Ensaio de sociologia do trabalho* (2ª ed.). Praxis.
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2016). *Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016: Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral*. Diário Oficial da União. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>
- Bruno, L. (1985). *O que é autonomia operária*. Brasiliense.
- Garcia, Y. L. B. D. (2021). *A atuação do setor privado na implantação do Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso do Sul: Um estudo da Escola da Autoria* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul].

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.

Instituto Ayrton Senna. (s.d.). *Competências socioemocionais: Material de discussão* [PDF].
https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/COMPETE%CC%82NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSSA%CC%83O_IAS_v2.pdf

Mato Grosso do Sul. (2016, 29 de dezembro). *Lei n° 4.973: Cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, e dá outras providências*. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, 9.318, 6.
https://assets.imprensaoficial.ms.gov.br/public/prd/Diario%20Oficial/2016/12/30/DO9318_30_12_2016.pdf

Mato Grosso do Sul. (2017, 30 de maio). *Lei n° 5.006: Acrescenta o art. 3º-A à Lei n° 4.973, de 29 de dezembro de 2016*. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, (9.420), 1.
https://assets.imprensaoficial.ms.gov.br/public/prd/Diario%20Oficial/2017/05/31/DO9420_31_05_2017.pdf

Mato Grosso do Sul. (2020b). *Orientativo pedagógico e de gestão para a educação integral em tempo integral: Etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio* [Manuscrito não publicado].

Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. (2016a, 4 de agosto). *Resolução n° 3.072: Dispõe sobre os procedimentos visando ao credenciamento de Organizações da Sociedade Civil e estabelece o regime jurídico das parcerias*. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, (9.222), 13–14.
https://assets.imprensaoficial.ms.gov.br/public/prd/Diario%20Oficial/2016/08/05/DO9222_05_08_2016.pdf

Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. (2017, 29 de dezembro). *Resolução n° 3.391: Dispõe sobre a organização curricular e o projeto político-pedagógico das escolas de educação em tempo integral – Escola da Autoria – etapa do ensino médio*. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, (9.564), 1–2.
https://assets.imprensaoficial.ms.gov.br/public/prd/Diario%20Oficial/2018/01/02/DO9564_02_01_2018.pdf

Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. (2018ª, 30 de janeiro). *Resolução n° 3.403, de 30 de janeiro de 2018: Dispõe sobre a organização curricular e o projeto político-pedagógico das escolas de educação em tempo integral – Escola da Autoria*. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul.
https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9586_31_01_2018

Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. (2018b). *Edital n° 10/2018: Processo seletivo simplificado*. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, (9.802), 4–6.
<https://sistemas.sed.ms.gov.br/pesquisa/escoladaautoria/DO9802edital10.2018.pdf>

Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. (2019, 27 de dezembro). *Resolução n° 3.659: Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio*. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, (10.059), 21–55.
https://assets.imprensaoficial.ms.gov.br/public/prd/Diario%20Oficial/2019/12/30/DO10059_30_12_2019.pdf

Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. (2020, 15 de dezembro). *Resolução n° 3.808: Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral*. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, (10.354), 23–28.
https://assets.imprensaoficial.ms.gov.br/public/prd/Diario%20Oficial/2020/12/17/DO10354_17_12_2020.pdf

Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. (2021, 16 de dezembro). *Resolução n° 3.958: Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral*. Diário Oficial Eletrônico do Estado de Mato Grosso do Sul, (10.710), 129–137.
https://assets.imprensaoficial.ms.gov.br/public/prd/Diario%20Oficial/2021/12/17/DO10710_17_12_2021.pdf

Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. Expressão Popular.

Piovesan, F. (2017). *Direitos humanos e o direito constitucional internacional* (17ª ed.). Saraiva.

Santos, R. F. (2018). Avaliação e planejamento no contexto do educar pela pesquisa – e agora, professor? In A. F. B. Daher, E. P. Damasceno, & E. M. Andrade (Orgs.), *Teia da educação: Pesquisa e autoria nas vozes dos professores de Mato Grosso do Sul* (pp. 116–132). Secretaria de Estado de Educação.

<https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/Pesquisa-e-autoria-nas-vozes-dos-professores-de-MS-V-02.pdf>

Silva, M. G. S. (2020). *Dificuldades e desafios do programa de ensino médio em tempo integral em MS: Percepções dos educadores* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul].

Vygotski, L. S. (1993). *Obras escogidas II: Problemas de psicología general*. Visor.

Informações sobre as autoras

Vanessa da Silva Rubinho: Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, especialista em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Candido Mendes, graduada em Letras pelo Centro Universitário de Jales, coordenadora pedagógica da rede pública de ensino de Campo Grande, MS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2886-7979>

E-mail: prof.vanessarubinho@gmail

Erika Porceli Alaniz: Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Marília, docente do Curso de Pedagogia, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4545-7931>

E-mail: erika.alaniz@uems.br

Nota: As duas autoras participaram igualmente da concepção do trabalho, da elaboração do texto, da revisão crítica e da aprovação da versão final do manuscrito.

Recebido: 10/03/2026

Aceito: 15/04/2026