



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação

TRABALHO E PROJETO DE VIDA:

**COM A PALAVRA, AS JOVENS MULHERES DO ENSINO MÉDIO
INTEGRAL DE ESCOLAS ESTADUAIS DA CIDADE DE SANTOS - SP**

MARIA DO CARMO PIERRY BARREIROS

Santos/SP

2021



UNIVERSIDADE
**CATÓLICA
DE SANTOS**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação

TRABALHO E PROJETO DE VIDA:

**COM A PALAVRA, AS JOVENS MULHERES DO ENSINO MÉDIO
INTEGRAL DE ESCOLAS ESTADUAIS DA CIDADE DE SANTOS - SP**

MARIA DO CARMO PIERRY BARREIROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de
Santos, para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Área de Concentração: Educação e Formação
Linhas de Pesquisa 3: Políticas Públicas Educacionais

Orientadora: Professora Doutora Ivanise Monfredini

Santos/SP

2021

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

B271t Barreiros, Maria do Carmo Pierry
Trabalho e Projeto de Vida: com a palavra as jovens
mulheres do Ensino Médio Integral de Escolas Estaduais
da Cidade de Santos - SP/ Maria do Carmo Pierry Barreiros
; orientadora Ivanise Monfredini. -- 2021.
220 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós Graduação em Educação, 2021

1. Projeto de Vida. 2. Trabalho das Mulheres. 3. Jovens
Mulheres. 4. Políticas Públicas de Educação. 5. PEI
I.Monfredini, Ivanise - orientadora. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

**Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade
Católica de Santos (Unisantos)**

Nome da aluna: Maria do Carmo Pierry Barreiros.

Título da dissertação: Trabalho e Projeto de Vida: Com a Palavra, as Jovens Mulheres do
Ensino Médio Integral de Escolas Estaduais da Cidade de Santos - SP

Data do exame final: 28/06/2021

Horário: 9h30

BANCA EXAMINADORA

Nome		Instituição
Prof. ^a Dr. ^a Ivanise Monfredini	Membro Nato	UNISANTOS
Prof. ^a Dr. ^a Selma Borghi Venco	Membro Titular	UNICAMP
Prof. ^a Dr. ^a Maria de Fátima B. Abdalla	Membro Titular	UNISANTOS
Prof. ^a Dr. ^a Marineide de Oliveira Gomes	Suplente	UNISANTOS

Agradecimentos

Às professoras Dra. Selma Borghi Venco, Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Dra. Marineide de Oliveira Gomes que contribuíram com o desenvolvimento deste trabalho com seus comentários, questionamentos e sugestões durante a Qualificação e à Professora Dra. Ivanise Monfredini, que orientou e acompanhou, de perto, a pesquisa.

Aos responsáveis, ao corpo profissional e às alunas das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral de Santos-SP que se dispuseram a participar e a interagir nas atividades propostas, diferenciais para constituição deste trabalho.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação: Trabalho e Formação pelas ricas discussões durante as reuniões semanais. Aos mestrandos e doutorandos que acompanharam o percurso para a construção desta dissertação e, ainda, aos professores e funcionários da Universidade Católica de Santos, especialmente, àqueles do Campus Dom Idílio José Soares pelo apoio e pela acolhida.

À minha família que me conduziu até que eu pudesse seguir por minha conta e risco e àqueles que seguem ao meu lado.

BARREIROS, Maria do Carmo Pierry. Trabalho e Projeto de Vida: Com a Palavra, as Jovens Mulheres do Ensino Médio Integral de Escolas Estaduais da Cidade de Santos – SP. Relatório de Qualificação. Mestrado em Educação; Unisantos, 2020.

Resumo

O presente estudo tem por objetivo geral analisar as relações entre ensino médio público em tempo integral, o projeto de vida e o trabalho na percepção das jovens mulheres – os sujeitos desta pesquisa. Desenvolvido na linha de pesquisa, Políticas Públicas Educacionais, foi organizado em três temas: **(i)** Contextos de Influências na Construção das Políticas Públicas de Ensino Integral e a Inclusão do Projeto de Vida e do Trabalho no Ensino Médio; **(ii)** Sobre o trabalho e o trabalho das mulheres; **(iii)** Sobre as Juventudes, o Direito à Educação e o Ensino Integral das Jovens Mulheres. Os fundamentos teórico-metodológicos para a composição da temática basearam-se nos objetivos específicos de cada tema. Para o primeiro e o terceiro temas adotou-se a análise do ciclo de políticas públicas iniciadas na década de 1980. Para o segundo tema procedeu-se a uma análise das ocupações das mulheres, em períodos específicos. Os temas aportam subsídios à análise de abordagem qualitativa descritiva e relacional, desenvolvida em categorias analíticas, que congregam as descrições das relações entre o projeto de vida, o trabalho e o Programa de Ensino Integral (PEI) na percepção de alunas de escolas públicas que participaram das atividades propostas. A partir de tais análises identificou-se potencialidades que deveriam ser incrementadas e incentivadas e fraquezas que poderiam ser minimizadas, ou excluídas, por meio de ações, de projetos, de programas e de políticas públicas para os jovens, conciliados entre si e com o processo de expansão das escolas em tempo integral da rede escolar do Estado de São Paulo, sob a égide da Nova Gestão Pública, e do Currículo Paulista alinhado à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Trabalho das Mulheres. Jovens Mulheres. Políticas Públicas de Educação. PEI.

BARREIROS, Maria do Carmo Pierry. Work and Life Project: Perceptions of Young Women Attending Full-time High School at Public Schools in the City of Santos, State of São Paulo. Master's Degree in Education; Unisantos, 2021.

ABSTRACT

This study is generally intended for the analysis of the connections between full-time public secondary education, life project and work in the perception of young women – the subjects of this research. Developed according to the Educational Public Policies, it was organized in three themes: (i) Contexts of Influences in the Construction of Public Policies for Integral Education and the Inclusion of Life Project and Work in High School; (ii) work and women's work; (iii) the Youth, the Right to Education and Integral Education of Young Women. The theoretical-methodological foundations that compose each theme were based on the specific objectives of each theme. For the first and third themes, the cycle of public policies initiated in the 1980s was analyzed. For the second theme, women's occupations in specific periods were analyzed. The themes provide subsidies for a descriptive and relational qualitative analysis, developed in analytical categories, which gather the descriptions of the connections between the life project, work and the Integral Education Program (PEI) in the perception of public-school female students who participated in the proposed activities. These analyses identified the capabilities that should be improved and encouraged, and the weaknesses that could be minimized or excluded through actions, projects, programs and public policies for young people, aligned with one another and with the expansion process of full-time schools in the public school network of the State of São Paulo, pursuant to the New Public Management, and the Educational Curriculum of the State of São Paulo in line with the Common National Curriculum Base for Secondary Education.

Keywords: Life Project. Women's Work. Young Women. Public Education Policies. PEI.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC – Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (federal)
CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
CEB – Câmara de Educação Básica (federal)
CEDAC – Comunidade Educativa
CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEE – Conselho Estadual da Educação (SP)
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIEP – Centro Integrados de Educação Pública
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNM - Confederação Nacional de Municípios
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Ministério da Saúde)
CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude
CORECON-MG – Conselho Regional de Economia de Minas Gerais
DE – Diretoria de Ensino
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
DISOC – Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Federal)
EE ou E.E. – Escola Pública
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação (Estadual – SP)
FJP – Fundação João Pinheiro
FMI – Fundo Monetário Internacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INDICA – Instituto dos Direitos da Criança e do Adolescente
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Federal)
IPES – Instituto de Estudos Políticos e Sociais (Federal)
LC – Lei Complementar
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNCC – Movimento pela Base Nacional Comum Curricular
MEC – Ministério da Educação
NGP – Nova Gestão Pública (gerencialismo)
NSE – Nível Socioeconômico
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OS – Organização Social
OSCIP – Organização da sociedade civil de interesse público
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDCA – Ciclo de melhoria contínua; sigla em inglês: *Plan – Do – Control – Act (Adjust)*
PEI – Programa Ensino Integral (Estadual – SP)
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PJ – Protagonismo Juvenil
PMBOK[®] – Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE – Plano Nacional de Educação
PNJ – Plano Nacional de Juventude
PPP – Projeto Político Pedagógico
ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PSDB – Partido da Socialdemocracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PV – Projeto de Vida
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEB – Secretaria [Nacional] de Educação Básica [MEC]
SEDUC – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (sigla atual ¹)
SEE – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (sigla anterior a 2019)
SINAJUVE – Sistema Nacional de Juventude
SNJ – Secretaria Nacional da Juventude
SSPP – Sistema Seade de Projeções Populacionais
STF – Supremo Tribunal Federal
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations Children's Fund*)
USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development*)

¹ Conforme a Resolução SE 18, de 2 de maio de 2019, que dispõe sobre o siglário a ser utilizado pelas unidades que compõem a estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação de acordo com a reorganização tratada pelo Decreto Estadual n.º 64.187, de 17 de abril de 2019.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Parceiros e apoiadores do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular	34
Figura 2 – Programa de Ensino Integral: modelo de gestão: elementos constitutivos articulados com a BNCC.	43
Figura 3 – Apoiadores do Programa de Ensino Integral (PEI), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.....	45
Figura 4 – Ciclo Planejar-Fazer-Verificar-Agir (PDCA, sigla em inglês).....	47
Figura 5 – Representação da aplicação do Método de Melhoria de Resultados (MMR)	48
Figura 6 – Termo indutor, ou de estímulo: Para mim o trabalho é... – todas as palavras, independentemente da ordem em que foram mencionadas	116
Figura 7 – Termo indutor, ou de estímulo: Para mim Projeto de Vida é... todas as palavras, independentemente da ordem em que foram mencionadas	123
Figura 8 – Termo indutor, ou de estímulo: O meu sonho é... todas as palavras, independentemente da ordem em que foram mencionadas	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Expansão anual das escolas que aderiram ao Programa de Ensino Integral (PEI), com dados até 2020.....	51
Gráfico 2 - Proporção de ocupados em trabalho por tempo parcial Brasil, em março de 2021, com dados de 2019, em porcentagens	75
Gráfico 3 – Matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica – Brasil – em porcentagens.....	94
Gráfico 4 – Proficiência em Língua Portuguesa dos alunos da 3ª série do ensino médio	98
Gráfico 5 – Proficiência em Matemática dos alunos da 3ª série do ensino médio	98
Gráfico 6 – Alunas participantes do "Jogo de Palavras", por idade (anos). Porcentagem sobre o total de participantes.....	102
Gráfico 7 – Termo indutor, ou de estímulo: Trabalho para mim é [...] considerada a ordem de importância para a aluna	115
Gráfico 8 – Termo Indutor: Projeto de Vida na escola é... palavras 'lembradas' por mais de uma aluna, independentemente, da ordem de importância	120
Gráfico 9 – Termo Indutor: Projeto de Vida na escola é... palavras 'lembradas' pelas alunas, agrupadas por significados similares	121
Gráfico 10 – Termo indutor, ou de estímulo: Projeto de Vida na Escola é [...] – palavras 'lembradas' por mais de uma aluna.....	121
Gráfico 11 – Termo indutor, ou de estímulo: O meu sonho é [...] – a primeira palavra mencionada pela jovem conforme a importância para ela.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas Estaduais de Ensino em Tempo Integral da Diretoria de Ensino – Santos-SP.....	10
Quadro 2 – Processo de Construção da BNCC	35
Quadro 3 – Escolas em tempo integral situadas em Santos – SP	95
Quadro 4 – Número de alunas matrículas no ensino médio integral nas escolas selecionadas que atendem ao critério da pesquisa – 2ª série completa.	100
Quadro 5 – O porquê das alunas do 3º ano do Ensino Médio Integral da Escola n.º 1 – Santos – SP, escolheram o Ensino Integral.....	106
Quadro 6 - O Trabalho, segundo as alunas do 2º ano, concluído, do Ensino Médio Integral de Escolas Estaduais de Santos – SP.....	114
Quadro 7 – O Projeto de Vida na Escola, segundo as alunas do 2º ano, concluído, do Ensino Médio Integral de Escolas Estaduais de Santos – SP	118
Quadro 8 – O sonho das alunas do 2º ano, concluído, do Ensino Médio Integral de Escolas Estaduais de Santos – SP	124

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Profissões da população feminina, por Grupo e Categoria, em relação ao total da população brasileira – Brasil – 1872.....	66
Tabela 2 – Mulheres ocupadas (1) por ramo de atividade econômica e por ano no Brasil, em porcentagem	73
Tabela 3 – Matrículas em tempo integral no Ensino Médio, de 2015 a 2019 – Brasil, em porcentagens	93
Tabela 4 – Matrículas na rede estadual pública – Ensino Médio integrado, regular e magistério, em todas as séries, 2020 , Município de Santos – SP.	95
Tabela 5 – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) nas quatro Escolas de Ensino Médio, mais bem avaliadas – Santos – SP.....	97
Tabela 6 - Participação dos Alunos da Rede Estadual na Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) em 2019.....	99

SUMÁRIO

Apresentação	1
Introdução	3
Fundamentos Teóricos e Procedimentos Metodológicos	4
Capítulo 1 – Contextos de Influências na Construção das Políticas Públicas de Ensino Integral e a Inclusão do Projeto de Vida e do Trabalho no Ensino Médio... 14	
1.1. O Cenário Político que Culminou nas Reformas do Ensino como forma de 'Solucionar' os Alegados Problemas Educacionais das Escolas Públicas	14
1.2. A Construção das Políticas Públicas Educacionais e a Nova Gestão Pública....	22
1.3. BNCC: as Competências e as Práticas Empresariais para o Ensino Médio	32
1.4. O Programa de Ensino [Médio] Integral (PEI)	40
1.5. Projeto de Vida e Trabalho	53
Capítulo 2 – Sobre o Trabalho e o Trabalho das Mulheres	58
2.1. Qual Trabalho?.....	58
2.2. O Trabalho das Mulheres.....	64
Capítulo 3 – Sobre as Juventudes, o Direito à Educação e o Ensino Integral das Jovens Mulheres.....	76
3.1. As Juventudes e os locais de fala dos jovens.....	76
3.2. O Direito à Educação, a Educação Integral, o Ensino em Tempo Integral e as Jovens Mulheres	82
Capítulo 4 – Categorias Analíticas: Relações da Temática com a Percepção das Jovens Alunas.....	92
4.1. Os Sujeitos e as Escolas em Tempo Integral em Enfoque	92
4.2. O Projeto de Vida das Jovens, o Tempo Integral e a Empreendedora de Si Mesmo	104
4.3. O Trabalho e a Percepção das Jovens Mulheres	112
4.4. O Projeto de Vida e os Sonhos das Jovens Mulheres.....	117
Considerações Finais.....	129
Referências	133
APÊNDICES	

Apresentação

A definição do objeto de estudo, dos objetivos, das questões e das reflexões motivadas pelo projeto de pesquisa não foi simples. O que me levou ao mestrado era me tornar docente para aplicar nos cursos que pretendia ministrar, os conhecimentos específicos que acumulei ao longo de minha carreira. No entanto, houve uma desconstrução do projeto inicialmente proposto e de seu objeto, face aos conteúdos apresentados nas disciplinas e com as discussões propostas no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação: Trabalho e Formação.

Inicia-se, assim, a construção de uma nova proposta de pesquisa agora com fundamentos teóricos e metodológicos mais consistentes. As experiências, vivências, fragmentos de memória, sensações que permaneceram, aportaram motivação e sentido aos questionamentos e as descobertas, partindo do conceito de projeto, como uma projeção de futuro, um plano, tema com o qual convivi durante toda a minha carreira profissional de arquiteto e administrador de empresas: A Gestão de Projetos.

Paralelamente, constatei que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma das competências ali listadas era "Trabalho e Projeto de Vida", o que me provocou inúmeros questionamentos quanto à essa vinculação. Por que o projeto de vida e o trabalho estão juntos em uma competência escolar? O que influenciou essa união? Devemos pensar o futuro, mas somente na perspectiva do trabalho? A partir dessas indagações, iniciei a pesquisa para estudar em que medida o Projeto de Vida vincula-se, preponderantemente, ao Trabalho e quais seriam os caminhos para revelar tal relação.

Para constituir a fundamentação teórico-metodológica coube um amplo levantamento bibliográfico de temas associados ao projeto de vida e ao trabalho, bem como ao contexto das políticas públicas educacionais que continham os conceitos e as influências que levaram à reunião do trabalho com o projeto de vida em uma competência integrante da grade curricular.

As descobertas iniciais incluíram a constatação que no ensino médio em tempo integral oferecido em escolas públicas do Estado de São Paulo, a disciplina Projeto de Vida e sua construção já constava desde 2012 e poderia subsidiar as reflexões sobre o questionamento à competência Trabalho e Projeto de Vida, que figura na BNCC.

Mas a inquietação persistia, abrindo espaço para mais indagações acerca da associação entre o trabalho e o projeto de vida. E foi assim que surgiu mais uma questão, aquela que definiria a investigação a ser realizada: passados 50 anos de minha formação no ensino médio, o que pensa, atualmente, a jovem mulher sobre o seu futuro? Em que a escola contribui para a construção de seu projeto de vida?

O percurso relatado possibilitou, então, dar à pesquisa o seguinte título: **Trabalho e Projeto de Vida:** Com a Palavra, as Jovens Mulheres do Ensino Médio Integral das Escolas Estaduais da Cidade de Santos – SP. Observa-se que a alusão a 'Trabalho e Projeto de Vida' decorreu da denominação de uma das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Introdução

Para buscar respostas às indagações descritas, inicialmente, foi realizado o levantamento bibliográfico pautado em assuntos relacionados às políticas públicas de ensino médio em tempo integral, no trabalho e no projeto de vida de jovens os dois últimos, particularizados, para as mulheres. Desse levantamento e das leituras dos textos foi possível delinear o **objetivo geral**: analisar as relações entre ensino público em tempo integral, o projeto de vida e o trabalho na percepção das jovens mulheres. A intenção primeira foi a de orientar a pesquisa em busca de referencial teórico que possibilitasse discutir, sobretudo, as seguintes questões: em que a escola em tempo integral contribuiria para a construção do Projeto de Vida para o futuro e para a realização dos sonhos? E quais as percepções das jovens mulheres do Ensino Médio Integral sobre o trabalho e o projeto de vida?

Para o desenvolvimento da pesquisa, a partir do levantamento bibliográfico inicial, procedeu-se à estruturação dos textos em temas, com objetivos específicos, e identificados os fundamentos teórico-metodológicos que pudessem respaldar os questionamentos e as inquietações que motivaram a pesquisa e que foram suplementados, posteriormente, com as indicações de obras e de autores relevantes para os temas, pelos membros da banca de qualificação.

A partir desses elementos foi possível pautar os temas que seriam abordados: (i) o contexto de influências na formulação das políticas públicas e a inclusão do projeto de vida e do trabalho no ensino médio; (ii) sobre o trabalho e o trabalho das mulheres e, (iii) sobre as juventudes, o direito à educação e o ensino integral das jovens mulheres.

Também foi realizado o levantamento de dissertações e teses que tratassem do Projeto de Vida e do Programa de Ensino Integral (PEI). Identificou-se, ainda, artigo de Parente e Grund (2019, p. 41) sobre a produção acadêmica relativa ao PEI do qual constam as seguintes referências com relação aos sujeitos da pesquisa:

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, o PEI tem sido analisado, conforme mostra a maior parte dos estudos, sob o prisma, exclusivamente, dos professores (nove). Além disso, foram encontrados: quatro trabalhos que se preocuparam em analisar o PEI na perspectiva dos diferentes atores da escola (gestores, professores e alunos); dois trabalhos cujos sujeitos foram os gestores, aqui incluídos diretores e coordenadores pedagógicos; um trabalho com foco na análise do papel dos supervisores de ensino em

relação ao programa; um trabalho com foco na análise das concepções dos alunos sobre o PEI.

As teses e dissertações produzidas e alinhadas com a temática proposta nesta pesquisa estão relacionados no *Apêndice A*.

Decidiu-se, paralelamente, realizar pesquisa em campo com alunas do ensino médio que cursam ou cursaram a disciplina projeto de vida, adotada nas escolas públicas que aderiram ao Programa de Ensino Integral (PEI), alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A seguir são descritos os fundamentos teóricos e os procedimentos metodológicos adotadas nesta pesquisa.

Fundamentos Teóricos e Procedimentos Metodológicos

Tendo em vista o alcance do objetivo geral procurou-se identificar os contextos que influenciaram a formulação das políticas públicas de ensino médio, as condições das jovens mulheres e suas relações com o trabalho e com a construção do Projeto de Vida proposto pela Escola Pública de Ensino Médio em Tempo Integral. Para tanto, foi definida a temática, organizada nos capítulos sob os títulos declinados nas alíneas a seguir, para os quais foram estabelecidos os objetivos específicos e o referencial teórico.

(a) Contextos de Influências na Construção das Políticas Públicas de Ensino Integral e a Inclusão do Projeto de Vida e do Trabalho no Ensino Médio.

Objetivo Específico: identificar o contexto em que foram construídas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa de Ensino [em Tempo] Integral voltados ao Ensino Médio do Estado de São Paulo.

Buscou-se nos fundamentos teóricos elementos que indicassem as influências que teriam contribuído, de alguma forma, para as agendas e a formulação das políticas públicas educacionais brasileiras e, especificamente, para a construção da BNCC, voltada ao ensino médio, publicada em 2018 e a constituição do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo.

O Método de Pesquisa de Políticas, foi baseado na abordagem do ciclo das políticas públicas, proposta por Stephen Ball (2009), que Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p.157), elucidam:

Stephen J. Ball propôs [...] a abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*),¹¹ que pode ser considerada como um **método de pesquisa de políticas**. O processo de formulação de políticas é considerado como um **ciclo contínuo**, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Os três ciclos principais do ciclo de políticas são o **contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática**. Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates. (grifos nossos).

Para discutir o contexto de influências em que foram produzidas as políticas públicas educacionais percorremos aspectos da agenda e da formulação das políticas voltadas ao ensino médio, aqui incluído o Programa de Ensino Integral (PEI), de 2012, em um ciclo que culmina na publicação da BNCC, em dezembro de 2018, visando identificar de que maneira a presença de organismos – internacionais e nacionais – das entidades filantrópicas, como um dos agentes das práticas empresariais, contribuíram para a transição do Estado Burocrático para o Estado Gerencial. Para tanto, foram imprescindíveis as obras de Stephen Ball – sociólogo e pesquisador de Políticas da Educação – aqui incluídos os seus coautores – que apresentam a disseminação das ideias liberais e delineiam o cenário recente em que se desenvolve o ciclo das políticas públicas.

Concomitantemente, em Pierre Dardot e Christian Laval (2016) colheu-se subsídios para os identificar os impactos e efeitos da "lógica de conjunto neoliberal", no ensino e na escola pública, tanto no mundo ocidental, mas especialmente, no Brasil, com vistas a pesquisar "[...] a lógica social de mercadorização da escola pública, que está ligada à luta generalizada das classes sociais dentro do mercado escolar", sem deixar de observar "[...] o fenômeno econômico da mercantilização da escola". (*Idem*, 2016, p. 13-14). Complementarmente, na obra de Christian Laval (2019) extraiu-se os conceitos de mercantilização e de mercadorização, o primeiro relativo ao 'mercado' de ensino e o segundo à educação como mercadoria a ser consumida.

Foram também consultados outros autores, que ofereceram, por meio de seus textos, elementos que permitiram levantar as inflexões dos rumos da educação de ensino médio, observadas dentro do processo de análise do ciclo de formulação de políticas públicas que nos leva até a homologação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio em dezembro de 2018. Entre esses autores cita-se: Luiz Carlos de Freitas (2012, 2018, 2018b,

2020) – pedagogo e pós-doutor em educação, Nora Krawczyk (2017, 2018) – graduada em ciências da educação [Argentina], doutora em Educação pela Unicamp, Gaudêncio Frigotto (2011) – filósofo, pedagogo, mestre em administração de sistemas educacionais e doutor em Educação, Eduardo Donizeti Giroto (2018), Mestre e Doutor em Geografia Humana; Fernando Cassio (2019), doutor em Ciências; Rosemary Mattos Pedagoga (2020), mestra e doutora em Educação e pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Educacionais – GREPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional da Unicamp); e Dermeval Saviani (2005, 2007, 2008, 2009, 2019) – filósofo, pedagogo e doutor em filosofia da educação.

(b) Sobre o Trabalho e a Mulher no Trabalho.

Objetivo Específico: compreender aspectos nas relações de trabalho e nas condições socioculturais que emolduram o 'ser mulher'.

Para compor esse tema tratou-se da distinção dos conceitos de trabalho, de emprego e de ocupação, assim como diferenciar o trabalho precário e da precarização das relações de trabalho. Para tanto consultou-se os textos desenvolvidos por Ricardo Luiz Coltro Antunes (2018, 2020) – doutor em ciências sociais (sociologia do trabalho). Especificamente, com relação ao trabalho das mulheres abordou-se aspectos da divisão sexual das ocupações, a divisão dos trabalhos tidos como femininos, conforme a classe socioeconômica das mulheres, os percalços, os avanços e as conquistas que encontraram em suas ocupações, tendo como fundamentos teóricos as obras de Helena Hirata (2002, 2007, 2014, 2015), filósofa, doutora em Sociologia Política e especialista em sociologia do trabalho e do gênero; Danièle Kergoat (2007, 2010), socióloga francesa, doutora e pesquisadora com foco, notadamente, nas relações sociais de gênero, de sexo e de trabalho; Guacira Lopes Louro (1997, 1997b, [1999] 2018), Historiadora, Mestre em Educação e Doutora em Educação, fundadora do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero da Universidade Federal do Rio Grande do Sul); Cristina Bruschini (1998, 2000), Socióloga, mestra em Ciências Sociais, doutora em Sociologia e pesquisadora Sênior na Fundação Carlos Chagas; e Maria Rosa Lombardi (2000), Cientista Social, mestre e doutora em Educação, com pós-doutorado, pesquisadora na Fundação Carlos Chagas, na área da sociologia do trabalho e nas relações sociais de sexo.

Além das referências bibliográficas foram consultadas fontes secundárias – o IBGE, o DIEESE, o PNAD e o IPEA, entre outras – para identificar as ocupações e o número de mulheres que as exerciam, comparando dados do primeiro censo publicado em 1872 com informações contemporâneas.

(c) Sobre a Juventude, o Direito à Educação e o Ensino Integral das Jovens Mulheres.

Objetivo Específico: refletir sobre a juventude, o direito à educação, e as possibilidades futuras das jovens mulheres do ensino em tempo integral.

Esse capítulo trata das juventudes e de sua conceituação, com foco no direito à educação dos jovens e nos seus espaços de fala. Também são trazidos entendimentos sobre o conceito de educação integral, de formação integral e de ensino em tempo integral. Para a fundamentação teórica consultou-se Márcio Pochmann (1998, 2004, 2004[b]), economista, pós-graduado em Ciências Políticas, doutorado em Ciência Econômica e pesquisador em Economia Social e do Trabalho, Políticas Públicas e Sindicalismo; Helena Abramo (2005, 2008), socióloga, pesquisadora e autora de livros e artigos sobre a condição juvenil; e ainda se buscou as contribuições de Jaqueline Moll (2017, 2020); Cláudia Vianna e coautores (2004, 2018, 2020).

(d) As Categorias Analíticas – relação da temática com a percepção das jovens alunas

Objetivo Específico: descrever e analisar as relações apreendidas entre os temas abordados e seus objetivos específicos; a percepção das alunas a partir das atividades propostas; e as observações de alguns membros do corpo profissional no *chat online*.

As categorias analíticas foram formuladas a partir de um processo de interação, análise e síntese, considerando-se o alcance do objetivo geral e incluem as referências ao Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo e os textos relativos à Base Nacional Comum Curricular e, especificamente, à competência Trabalho e Projeto de Vida e as observações de alguns membros do corpo profissional das escolas selecionadas.

As categorias analíticas receberam as seguintes denominações: (a) o Projeto de Vida das Jovens, o Tempo Integral e a Empreendedora de Si Mesmo; (b) o Trabalho e a Percepção das Jovens Alunas; e (c). O Projeto de Vida e os Sonhos das Jovens Mulheres

Reforça-se que os temas apresentados nos Capítulos 1, 2 e 3 são aportes intrínsecos às análises qualitativas, descritivas e relacionais, das categorias analíticas.

Abordagem Qualitativa Descritiva e Relacional

O conhecimento acumulado desenvolvido pelos autores referidos para a composição dos temas fundamenta e norteia a pesquisa realizada a partir da questão que se coloca, trazendo elementos teóricos como base para a construção de novas abordagens e reflexões sobre o problema levantado, pois as ciências sociais, diferente das ciências exatas, dependem dos contextos em que se inserem, dos significados e ressignificados que assumem ao longo da história (MINAYO, 2001).

A metodologia de análise de abordagem qualitativa descritiva e relacional, além de pressupor a comunicação do pesquisador com as alunas do ensino médio, que concordaram em participar da pesquisa relaciona-se aos temas por meio dos conteúdos, das descrições de conceitos e de informações quantitativas, bem como de elementos extraídos de material referidos ao Programa de Ensino Integral e à Base Nacional Comum Curricular. Observa-se, segundo Minayo (2001, p. 22), que "o conjunto de dados quantitativos e qualitativos [...] se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia", visando descobrir, entender e descrever uma parcela da realidade concreta estudada.

Para a apresentação das análises foram constituídas **Categorias Analíticas** – já explicitadas –, em que são cotejadas as percepções das jovens alunas que participaram das atividades a seguir descritas com os temas desenvolvidos, a partir do referencial teórico-metodológico e documental.

(e) Pesquisa de Campo nas Escolas de Ensino em Tempo Integral de Santos-SP

Com relação à pesquisa nas escolas foram desenvolvidos procedimentos metodológicos para a apropriação de instrumental de apoio, incluindo formulários de coleta, planilhas para a organização e de classificação das informações obtidas, que pudessem ser adaptadas para aplicação por meio virtual nas atividades com as jovens e que permitissem a análise qualitativa do material coletado. Esses procedimentos são descritos a seguir.

Para realizar a pesquisa nas escolas estaduais selecionadas foram tomadas as providências para a obtenção das autorizações tanto na Diretoria Regional de Educação (DRE) de Santos, da Secretaria de Estado da Educação, quanto do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil ². Além dessas iniciativas, paralelamente, houve o levantamento dos fundamentos teóricos-metodológicos, o planejamento das visitas às escolas e a preparação do instrumental voltado à obtenção das informações fornecidas pelas alunas.

Nessa fase, previu-se a obtenção de documentos (fontes primárias), especialmente, as Políticas Públicas e os Programas norteadores do ensino integral nessas escolas, o Projeto Político Pedagógico (PPP), conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Plano de Ensino da disciplina e/ou atividade que trata do Projeto de Vida e o material de apoio ao docente e aos discentes para a disciplina Projeto de Vida. No site da Secretaria Estadual de Educação consultou-se os documentos legais e normativos do Programa de Ensino Integral.

Em um segundo momento, previu-se a apresentação dos convites para a participação das atividades da pesquisa e dos termos de consentimento dos responsáveis pelas jovens e do termo de assentimento das jovens, bem como o estabelecimento do cronograma e o agendamento das atividades iniciais para que as jovens conhecessem a pesquisa e recebessem o convite a participar. Essas atividades foram registradas no Diário de Campo elaborado pela autora e reproduzido no *Apêndice C*.

Referências Legais e Normativas – Procedimento de Análise

A partir do levantamento, procedeu-se à leitura dos documentos, que fundamentaram o Programa de Ensino Integral (PEI) – adotado pelas duas escolas envolvidas com esta pesquisa – do material de apoio, orientações emitidas pela Secretaria Estadual de Educação – SP, com o intuito de investigar a abordagem político-pedagógica, coletar elementos que indiquem as proposições e/ou projetos voltados às jovens mulheres e analisar a abrangência dos temas relacionados à competência "Trabalho e Projeto de Vida" do Novo Currículo

² Plataforma Brasil – base digital nacional e unificada para o registro de pesquisas envolvendo seres humanos do sistema CEP/Conep, disponível na internet em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

Paulista alinhado à BNCC, com a interveniência de novos atores, entre estes, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Critérios de seleção das escolas e das jovens convidadas a participar da pesquisa

As escolas onde a pesquisa de campo foi programada são as únicas de Santos que oferecem Ensino Médio no âmbito do Programa Ensino Integral (PEI). São públicas, e contam em seus currículos com a disciplina Projeto de Vida, o objeto de interesse da investigação. Tais escolas são identificadas no **Quadro 1** – Escolas Estaduais de Ensino Médio Integral da Diretoria de Ensino – Região de Santos. Observa-se que o Programa Ensino Integral (PEI) segue as diretrizes publicadas em 2011, contemplando a disciplina Projeto de Vida e as atividades do mundo do trabalho que foram incorporadas ao currículo do ensino médio regular, pela BNCC de 2018, e passa a compor o currículo da rede estadual de ensino médio já em 2020.

Quadro 1 – Escolas Estaduais de Ensino em Tempo Integral da Diretoria de Ensino – Santos-SP.

ESCOLA ESTADUAL	ENDEREÇO	TEMPO INTEGRAL	DESDE
ESCOLA 1	Bairro: Aparecida – ZONA: Orla	Ensino Médio (EM) Programa de Ensino Integral (PEI)	2013
ESCOLA 2	Vila São Jorge – ZONA: Noroeste III	6.º ao 9.º Ensino Fundamental Ensino Médio (EM) Programa de Ensino Integral (PEI)	2014

*CIE – Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar (Estado de São Paulo).

Fonte – Secretaria Estadual da Educação.

A pesquisa tem como foco as alunas com o 2º ano do Ensino Médio, já concluído, ou seja, cursando a 3ª série, em 2020, nas escolas públicas estaduais referidas, pois têm seus Projetos de Vida em fase final de construção. A participação das jovens é voluntária e requer assentimento delas e consentimento dos pais ou responsáveis, conforme os Termos preparados e que se encontram apensados no *Apêndice D*.

Atividades para Compreender as Jovens Mulheres

Aos **sujeitos** da pesquisa: **as Jovens Mulheres**, atribuiu-se nomes de '*temperos e especiarias*', visando a preservação do anonimato e para evitar a designação genérica dos sujeitos, como *S1*, *S2*, ..., *Sn*, como uma deferência e um reconhecimento da relevância das alunas e suas manifestações para o desenvolvimento da pesquisa, tendo como inspiração Analwik Tatielle Pereira de Lima. (2008) e a relação entre a educação e os alimentos.

Com relação à preparação do instrumental voltado à obtenção das informações fornecidas pelas alunas, a princípio, foi feita em paralelo ao levantamento dos fundamentos teóricos e metodológicos. No entanto, os encontros presenciais foram impedidos em decorrência da suspensão das aulas em função da pandemia do novo 'coronavírus'. Alterado o instrumental para o meio virtual utilizou-se um formulário *online*, aplicado por meio do ambiente da escola, levando-se em conta o que Minayo e Costa (2018) explicam sobre a pesquisa qualitativa:

Quem faz é o pesquisador, para quem, o recurso a múltiplas técnicas tem o sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria-prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividades.

Da mesma forma, as respostas foram obtidas e organizadas digitalmente. Observa-se que a apresentação dos objetivos da pesquisa e qual seriam as atividades das quais as alunas fariam parte (*Apêndice F*), se concordassem, foi feita presencialmente. O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram entregues às alunas e houve esclarecimento quanto à finalidade e ao preenchimento. Como já mencionado, cópias desses termos encontram-se no *Apêndice D*

- Técnica de Livre Associação de Palavras

Uma das atividades voltadas a compreender as jovens foi desenhada por meio das evocações livres também conhecida por associação verbal, técnica ou teste de associação livre de palavras e, também, como associação de palavras. Como descrito no dicionário da *American Psychological Association* (APA), no teste (*word-association test*), o participante responde a uma palavra de estímulo com a primeira palavra que vem à mente e é utilizado para, de forma espontânea, identificar estereótipos sociais, por meio das associações relativas às palavras de estímulo ou indutoras propostas. (BARDIN, 1977).

Os estereótipos sociais são aqui entendidos como a ideia que se tem acerca de algo, uma imagem que surge, a representação de um objeto, um conceito ou um modelo que se estabelece como padrão partilhados pelos membros de um grupo social com uma certa estabilidade.

Baseado na técnica de associação livre de palavras definiu-se um Jogo de Livre Associação de Palavras, também, designado como Jogo de Palavras, para o conjunto das jovens alunas com a 2ª série do Ensino Médio concluída, das escolas selecionadas. Porém, em função da suspensão das aulas presenciais nas escolas estaduais, houve uma adaptação do instrumental da pesquisa ao meio digital disponibilizado a critério das escolas que participam da pesquisa – ver o *Apêndice B - Formulário Online*, que mereceu considerações sobre os efeitos dela decorrentes, por permitir, somente, a percepção das convergências e divergências – e não a representação – como consta da teoria da livre associação de palavras (TLAP).

Preliminarmente, foi enviado ao preposto das Escolas, um áudio convidando as alunas a participar do Jogo de Palavras, que incluiu uma pergunta aberta, qual seja: Por que você estuda em tempo integral? O instrumental adaptado, voltado à realização das atividades, foi colocado à disposição das alunas no ambiente virtual da Escola n.º 1, porém na Escola n.º 2 não houve prosseguimento.

Terminado o jogo, a pesquisadora realiza a análise qualitativa das respostas obtidas, levando em conta a frequência com que as palavras foram mencionadas, a percepção das alunas com relação aos termos indutores, as convergências e divergências para subsidiar o cotejamento e a análise conforme as Categorias Analíticas constituídas, que são nominadas e apresentadas no subitem a seguir. Dessa análise constam algumas considerações sobre as modificações do instrumental utilizado que implicaram em procedimentos não abrangidos pela teoria da livre associação de palavras.

Um contratempo decorrente das atividades por meio digital, foi a ausência da necessária mediação da pesquisadora para constatar se as atividades haviam sido compreendidas, se as respostas estavam completas e para prestar os esclarecimentos necessários para dirimir as dúvidas levantadas durante o preenchimento do formulário do 'Jogo de Palavras'. Além disso, não foi possível aferir se, de fato, as jovens informaram as primeiras palavras que vieram às suas mentes após a leitura, por elas mesmas, do termo indutor, se no campo do formulário voltado ao reordenamento por ordem de importância da palavra para elas, houve uma reflexão, ou ainda, se ordenaram, posteriormente, as palavras mencionadas inicialmente, limitando-se a assinalar a alternativa 'já está na ordem'.

Consideradas essas ressalvas, procedeu-se as análises apresentadas nas Categorias Analíticas.

- *Chat Online* (Grupo de Discussão)

Originalmente concebida como um Grupo de Discussão, a partir do Jogo de Palavras com as alunas participantes, transformou-se em um *chat online*, por meio de plataforma digital, com a participação de representante do corpo profissional da Escola n.º 1 e com um dos professores da disciplina Projeto de Vida. As alunas participaram do *chat*, por escrito, fazendo intervenções e comentários em atenção às provocações realizadas. No **Apêndice E** são transcritos os diálogos e as mensagens que transcorreram durante o *Chat Online*. As siglas sob o título ID correspondem aos diversos participantes e, por respeito ao anonimato, os nomes não foram citados. Observa-se que as alunas se comunicaram, tão somente, por mensagem (coluna à direita), o corpo profissional e a pesquisadora por voz (coluna à esquerda). As percepções extraídas dessa atividade estão contempladas nas categorias analíticas e, recordando, a gravação encontra-se no **Apêndice E**.

- Devolutivas

Quando da conclusão dos textos da dissertação, após as reflexões e as análises será dado conhecimento aos participantes dos resultados das atividades realizadas.

Desenvolvimento dos temas

Nas páginas seguintes são apresentados os temas, constituindo-se, para tanto, três Capítulos: (i) Contextos de Influências na Construção das Políticas Públicas de Ensino Integral e a Inclusão do Projeto de Vida e do Trabalho no Ensino Médio; (ii) Sobre o Trabalho e o Trabalho das Mulheres; e, (iii) Sobre as Juventudes, o Direito à Educação e o Ensino Integral das Jovens Mulheres. Na sequência, por meio das Categorias Analíticas definidas, são descritas, no **Capítulo 4**, as relações apreendidas entre os temas abordados e suas partes constitutivas, a percepção das alunas e as observações de alguns membros do corpo profissional durante o *chat online*.

Capítulo 1 – Contextos de Influências na Construção das Políticas Públicas de Ensino Integral e a Inclusão do Projeto de Vida e do Trabalho no Ensino Médio

Este capítulo aborda as influências internacionais e nacionais que ditaram os rumos das políticas públicas educacionais, questionando quais os desdobramentos observados no Brasil com o **objetivo específico** de identificar o contexto em que foram construídas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa de Ensino [em Tempo] Integral (PEI) voltados ao Ensino Médio do Estado de São Paulo. O tema justifica-se, no âmbito do objetivo geral da pesquisa, vez que, em grande medida, os efeitos de tais influências podem ser identificados nas agendas das políticas públicas adotadas. Inicialmente, apresenta-se um breve histórico do ciclo das reformas observadas na educação para, em seguida, nominar e descrever as ferramentas, de origem empresarial, que passaram a compor as políticas públicas de um Estado Gerencial. A partir da exploração de aspectos que caracterizam a Nova Gestão Pública (NGP), identifica-se a sua reprodução na BNCC e no PEI, principalmente para analisar as pretensões dos agentes que as produziram e como se relacionam com o projeto de vida, o mundo do trabalho e os sonhos das jovens do ensino médio público, em tempo integral.

1.1.O Cenário Político que Culminou nas Reformas do Ensino como forma de 'Solucionar' os Alegados Problemas Educacionais das Escolas Públicas

A análise do contexto refere-se aos antecedentes e pressões que levaram à gestão de uma política específica. Isso inclui fatores econômicos, sociais e políticos que levaram a questão a ser incluída na agenda política. Há ainda as influências de grupos de pressão e de movimentos sociais. Além dos aspectos do contexto contemporâneo, a análise precisa considerar os antecedentes históricos da política, incluindo iniciativas já construídas. Tais considerações sobre o contexto contemporâneo e histórico ajudam a iluminar os motivos que impulsionaram o surgimento da política em um momento específico. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 158)

No período que abrange o final do século XIX até o início da década de 1990, do XX, as escolas públicas e as escolas particulares coexistiram no sistema educacional brasileiro, mas caminhavam de forma distinta, seguindo os regulamentos impostos e traçando o seu rumo (PERONI, 2013; PERONI; CAETANO, 2016). Assim, o sistema educacional brasileiro para o Ensino Médio sustentou a ideia da construção de uma sociedade nacional visando à

uniformização e homogeneização dos sujeitos, sob o comando do poder central do Estado com uma estrutura vertical pública e reguladora.

São subprodutos dessa estrutura o currículo comum para todo o território nacional, a adoção de livros didáticos e o material educacional como ordenadores, a valorização dos símbolos da pátria e outros dispositivos impostos que pretendiam que os cidadãos atendessem padrões estabelecidos para 'civilizar' os estudantes e dar autoridade aos professores para garantir a eficácia de suas ações na sala de aula e atender às demandas do:

(...) mercado nacional e para garantir a conexão a um mercado mundial em expansão, demandante de produtos americanos, cuja exploração requeria a criação de recursos humanos, que se esperava obter por meio de uma ordem política e social legitimada pela nação (IAIES; DELICH, 2010, p. 182).

A partir dos anos 1990 o contexto brasileiro passa por um processo de aproximação dos setores privados e públicos, tanto na formulação de políticas públicas para a educação, quanto na atuação das instituições educacionais. O ciclo das políticas públicas com forte influência neoliberal inicia-se com o presidente Fernando Affonso Collor de Mello, ainda sem muita expressão, mas prossegue e ganha corpo a partir do Governo de Itamar Franco, quando o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) é publicado pelo MEC no final de 1993, seguindo as posturas acordadas pelos países signatários – entre esses o Brasil – da Conferência de Jomtien, na Tailândia, que balizam as políticas e reformas neoliberais levadas a cabo pelas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso. (KRAWCZYK, 2018).

Freitas (2018), em consonância com Saviani (2009); Azevedo (1994); Dalri (2009), Nunes (2000) considera que a despeito da "reforma empresarial da educação" ter sido fruto de influências internacionais, ela foi favorecida, maiormente, pelo regime civil-militar e seus regulamentos. O estilo burocrático de gestão na educação na década de 1960, iniciado de forma incipiente já nos anos 1930, ganha expressão em função das especificidades do desenvolvimento capitalista no Brasil, (AZEVEDO, 2002). "Nele as práticas sistemáticas do planejamento da educação construíram-se subordinadas aos planos de desenvolvimento econômico concebidos pela alta tecnoburocracia estatal" (*Idem*, 2002, p. 57).

A educação e a política brasileira educacional, especificamente, mantêm aspectos promovidos pela ditadura civil-militar no Brasil, entre os quais, Saviani (2008, p.295), destacou a:

vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado; favorecimento da privatização do ensino; implantação de uma estrutura organizacional que se consolidou e se encontra em plena vigência; institucionalização da pós-graduação.

Para a análise do contexto de influências são de interesse estrito desta pesquisa os dois primeiros aspectos referidos, a saber: (i) a vinculação da educação pública às necessidades de mercado; (ii) o favorecimento da privatização do ensino. (SAVIANI, 2008); e (iii) a implantação de uma estrutura organizacional que se consolidou e se encontra em plena vigência.

Já em dezembro de 1964, ano em que ocorreu a revolução civil-militar, o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), de âmbito federal, organizou e promoveu um simpósio tratando da reforma da educação. No documento básico preparado para tal evento, foi destaque, entre outros pontos, o objetivo do ensino médio para a preparação de profissionais para o desenvolvimento econômico e social do país. (SAVIANI, 2008).

Reforçando tal objetivo, o então Ministério da Educação (MEC) estabeleceu um acordo político com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID, sigla em inglês) e segundo Franzon (2015, p. 40623), "[...] o governo brasileiro praticamente renunciou em favor dos 'especialistas de alto nível' do país do Norte a produção legislativa da reforma na área do ensino" que em 1965 firmou o primeiro acordo sobre ensino médio. Frigotto (2005, p. 8) observa que esse acordo visava "ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão-de-obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho".

O Plano Estratégico de Desenvolvimento, de 1967, reforça as posturas do acordo político do MEC com a USAID, quando demonstra a "intenção de se alinhar a formação de técnicos de nível médio com o modelo de desenvolvimento econômico implementado nesse período" (FRIGOTTO, 2005, p. 25).

Na década de 1970, sob influência de organismos internacionais de financiamento, sobretudo do Banco Mundial (Bird) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), segundo Fonseca (1998, pp. 42-43) "o aumento da produtividade dos pobres passou a ser considerada como a principal estratégia para garantir a distribuição dos benefícios do desenvolvimento" e se fez publicar a Lei Federal n.º 5.592/71. Segundo Gomes (2008, p. 37), a partir da análise

da sua justificativa, sabe-se que "a generalização da educação técnica no ensino médio decorreu de uma superestimação da necessidade de técnicos de nível médio para o setor produtivo."

Segundo essa visão, "a diminuição da situação de pobreza dependeria da capacidade dos pobres em aumentar a sua própria produtividade" (FONSECA, 1998, p. 43), desobrigando, em grande medida, o Estado dessa responsabilidade. Reforça essa tendência a contribuição de Saviani (2019, pp. 475-476) com relação à adoção de uma pedagogia tecnicista:

[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo.

Ao longo da década de 1980, a concepção produtivista de educação resistiu aos "embates de que foi alvo por parte das tendências críticas e recobrou um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo [...]" e sob a influência da "implantação de estratégias privatizantes [...]", elaboradas pelo Banco Mundial para "áreas sociais [...] que reforçam o deslocamento do público para o individual, sob o controle 'natural' das leis do mercado" (FONSECA 1998, p. 43). Inclui-se nesse deslocamento de responsabilidade, os princípios trazidos pela teoria do capital humano, originalmente elaborada por Schultz, e "tornando-se elemento central para o desenvolvimento econômico" (MESKO, 2018, p. 39), no tocante à preparação de "pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada". (SAVIANI, 2005, p. 20).

Sob tais circunstâncias, em 1982, houve a alteração das disposições trazidas pela Lei *n.º* 5.692/71, pela promulgação da Lei Federal *n.º* 7.044 com relação ao ensino médio, que estabeleceu um núcleo comum e uma parte diversificada, conforme necessidades e peculiaridades locais e regionais e diferenças individuais dos estudantes. (CUNHA, 2018).

Na mesma década de 1980, ocorria a abertura política, o regime civil-militar ficava para trás e discutiam-se os dispositivos em movimentos sociais que se organizaram em torno de temas relevantes. Contudo, a incorporação de direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988, mostrou-se de validade relativa, uma vez que a base dessas disposições

constitucionais se pautou no direito germânico que prevê a existência de recursos financeiros para honrá-los e da razoabilidade das demandas para fazê-los cumprir (ROSA; FERREIRA, 2020). Nesse sentido, os avanços sociais fruto da participação social e da luta por direitos consubstanciados e assegurados na referida Constituição Federal de 1988 "[...] em parte foram minimizados ou nem chegaram a se concretizar" (PERONI, 2013, p. 19), em grande medida, por influências de uma transformação nas relações internacionais e regionais, observada a partir da década de 1990.

Ainda nos anos 90, o Brasil sofria as consequências da "depressão [...] dos anos 1980" e a acolhida dos conselhos do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e do BID que face à fuga de investimentos, ao aumento da dívida externa e à corrosão das finanças públicas exerce pressão sobre o Estado Brasileiro na direção de uma "rigorosa disciplina fiscal, privatização, redução dos gastos públicos, reformas (tributária, previdência etc.), liberação comercial, desregulamentação da economia, flexibilização das relações trabalhistas [...]" (HIDAKA, 2012, p. 69) incluindo, inicialmente, a "abertura do mercado à competição internacional, promovida pelo então presidente Fernando Collor de Mello, agravando, ainda mais, o fenômeno do desemprego". (GOMES *et al*, 2008). Essa situação, de indisponibilidade financeira do Estado, dificultou a consecução plena dos "direitos, com a dignidade que a carta política prescreve" (ROSA; FERREIRA, 2020, p. 151).

Nesse cenário, atribuiu-se ao "sistema público de ensino, que se configurava destinado a crianças e jovens de famílias pobres, [...] os altos índices de fracasso e a evasão escolar no ensino fundamental e a quase inexistência de um ensino médio para a maioria da população" (KRAWCZYK, 2018, p. 66), desprezando "a desigualdade das condições de ensino e aprendizagem as quais estão submetidos milhares de professores e alunos em todo o país," (GIROTTI; CÁEEIO, 2018, p. 17). Nesse sentido, Arroyo (2010, p. 1.388) lamenta: "Enquanto não mudarmos o modo de pensar os desiguais como problema, não mudaremos a visão do Estado e de suas políticas como a solução".

A partir desse sofisma, os problemas da educação associam-se, equivocadamente, à ineficiência do Estado, abrindo espaços para a exaltação das práticas, dos métodos de gestão e do ensino de 'qualidade', a partir de exemplos extraídos de instituições de ensino privado e das experiências internacionais, sobretudo, dos Estados Unidos.

Em um contexto de dificuldades nacionais e recebendo pressão internacional, conforme Krawczyk (2018, p. 63), a década de 1990 "pode ser considerada um divisor de águas entre o velho e o novo comportamento empresarial na esfera pública" e inicia-se um novo ciclo das políticas públicas. Sob influência das experiências das organizações educacionais instituídas nos Estados Unidos e no Consenso de Washington em que se acreditava que "[...] as leis de mercado iriam trazer a felicidade soterrada pelo sonho socialista sob os escombros do Muro de Berlim" (PINSKY, 2011, s.p.), o comportamento do empresariado brasileiro transforma-se, essencialmente, "por meio de publicações, consultorias e alocação de fundos do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)". Sendo assim Mueller e Cechinel (2020) comentam:

[...] um processo que vem se avolumando no Brasil desde a década de 1990 com o sistemático avanço de políticas neoliberais junto aos governos federais, o que inicialmente apresenta-se como uma salutar parceria entre os entes federais e privados, indica de fato a real intervenção destes últimos (organizações sociais e organismos multilaterais) naquilo que cabe ao Estado enquanto direitos garantidos constitucionalmente, nesse caso em particular, o acesso a uma educação socialmente referenciada. (MUELLER; CECHINEL 2020, v. 45. p. 5)

O gerencialismo ganha materialidade mais expressiva nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando se deu a Reforma de Estado, entre 1995 e 1998, a partir da elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado pelo então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira (CAETANO, 2018). Contou com o apoio da presidência que considerava tal reforma como "instrumento indispensável para consolidar a estabilidade e assegurar o crescimento sustentado da economia" e acredita que a partir dessa iniciativa "[...] seria possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais." (BRASIL, 1995).

A responsabilidade do Estado é compartilhada com o empresariado brasileiro que passa a assumir papéis antes dos setores públicos, fazendo surgir o conceito de "Responsabilidades Social Empresarial". (KRAWCZYK, 2018, p. 63) "Essa redefinição de rumos evidencia-se ao se compararem as décadas de 1980 e 1990: uma repleta de conquistas de direitos sociais garantidos pela nova Constituição, outra marcada pelas reorientações políticas sob a ótica neoliberal" (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 82). Entretanto, Bresser Pereira, autor do Plano Diretor da Reforma, afirma não se tratar de uma resposta pautada pela

ideologia neoliberal, "caracterizada pelo Estado mínimo", por esta ser irrealista e utópica. (BRASIL, 1995, p.15). Outrossim, realça a necessidade de "recuperar a autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas" (Idem, p. 16). E, complementarmente, acrescenta:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda [...]. Para realizar essa função redistribuidora ou realocadora o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 17).

Independentemente, de como nomear a reforma empreendida à época, o que se viu, posteriormente, foram mudanças na atuação empresarial e a legitimação de suas agendas que influenciaram a formulação das políticas públicas, aqui incluídas àquelas voltadas à educação. Com a incorporação na legislação federal de disposições, publicadas no final da década de 1990 e nos anos 2000, o Poder Público passa a ter a faculdade de qualificar pessoas jurídicas de direito privado para atuar em atividades de caráter público e, ainda, a firmar parcerias voluntárias – com ou sem o aporte de recursos – como especifica a Lei Federal n.º 13.204, de 14 de dezembro de 2015. (BRASIL, 2015).

Observa-se que o arcabouço legal preparado para o regramento das organizações sociais (OSs) e das organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs), com finalidades sociais, aqui incluída a educação, passaram a garantir acesso a recursos públicos, admitindo a atuação do empresariado em políticas públicas para a batalha pela qualidade da educação básica, que, paulatinamente, passam a "ênfatisar a inserção do *habitus* da produção privada, com suas sensibilidades comerciais e sua “moralidade utilitária”, nas práticas educativas". (BALL, 2004, p. 1116), em todos os níveis e modalidades de ensino, e impulsionam reformas nas políticas públicas nacionais e mudanças nas formas de gestão da 'coisa' pública. Essa configuração, segundo Ball (2013), não só altera as relações do setor privado com as instâncias governamentais como, também, modifica o próprio papel do Estado, como explica o autor:

o Estado hoje faz o papel de 'parteiro' (*midwife*), produzindo relações de mercado dentro das quais o setor privado tem a possibilidade de desenvolver atividades lucrativas na execução e gestão dos serviços públicos. Com isso, a clássica antítese e antagonismo entre o Estado e o setor privado precisa ser compreendida de forma diferente no que diz respeito à criação de oportunidades para o setor privado e às mudanças das formas e modalidades do próprio Estado. (BALL, 2013, p. 461).

Contudo, a adaptação de tais práticas às redes de ensino confronta com os fatores atinentes às instituições escolares, às peculiaridades locais e ao perfil dos estudantes e dos professores. (AZEVEDO, 2011; MAIA; VALLADÃO, 2019). Segundo Arroyo (2000, p. 272) "o mercado nunca foi tão exigente em termos de formação humana, nunca. Quando as políticas educativas se vinculam só com o mercado carregam uma concepção de educação muito pobre, muito mercantil e interessada".

Sendo assim, essas iniciativas, originárias da administração de empresas, promovem a incorporação de modelos de gestão e de parâmetros de melhoria, eficiência e de qualidade para a aferição dos resultados e para a análise de desempenho. Partem do princípio de que a gestão das escolas e os sistemas de avaliação dos professores e dos alunos viriam a resolver os 'problemas' dos processos de escolarização pública.

1.2.A Construção das Políticas Públicas Educacionais e a Nova Gestão Pública

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [Lei Federal n.º 9394/96, art. 22] ao situar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, define-a como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Trata-se de reconhecê-lo como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Em documento do CEPAL/Unesco, de 1991, traduzido para o português em 1995 sob o título: "Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade" exemplifica a mudança dos discursos que passam a tratar da globalização, sociedade do conhecimento, redes de comunicação e produção de saberes e a serem incorporados às políticas e programas educacionais.

Somando-se a esses aspectos, paralelamente, houve a crítica dos sistemas educacionais existentes e constataram que os sistemas centralizados, uniformizantes e burocráticos deviam ser revistos para enfrentar a transformação da sociedade. (TASSIN, 2003; LARROSA, 2013). As posturas de organismos internacionais ganharam atenção por estarem alinhadas com a estratégia de formar o indivíduo 'produtivo', "em especial, o Banco Mundial e [...] uma série de intelectuais transnacionalizados (os *experts*)" (GENTILI, 1996, p. 7).

Nesse quadro, na tentativa de aclarar os rumos para a educação, promulga-se a Lei Federal n.º 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em que há o reconhecimento do Ensino Médio como parte integrante da Educação Básica, "isto é, como a formação essencial – científica, tecnológica, cultural e social – a ser garantida a todos os jovens" (SEDUC, 2020, p. 14). A Lei Federal considerou também, (§2º, art. 1º) o vínculo da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social entre os processos formativos dos estudantes (BRASIL, 1996).

Sob o impulso de revisões e reformas, "o Brasil chegou ao final do século XX sem resolver, sequer, um problema que os principais países resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, [...] e a erradicação do analfabetismo" (SAVIANI, 2009, p.20) e, não bastasse tais deficiências, a educação passa a ser tratada,

em políticas públicas, com viés reformista e modernizador que Vianna e Unbehaum (2004, p. 83), concordando e citando Vera Peroni (2003) sintetizaram:

a qualidade, antes ligada à gestão democrática ou à formação para a cidadania, passa a ser enfaticamente associada à reforma e modernização dos sistemas administrativos, à implantação de programas de avaliação, à compra de material didático, à capacitação dos professores sem um forte direcionamento de recursos para a recuperação dos salários.

Essa orientação justificaria, em grande medida, o avanço do processo de mercantilização da educação, promovido pelo setor privado, que se revela a partir de 2006 (LEHER, 2019) por ocasião do lançamento da agenda 'Compromisso Todos pela Educação.' Esse evento, ocorrido no Museu do Ipiranga, em São Paulo, com ampla publicidade, tornou concreto o envolvimento do empresariado em assuntos da educação brasileira e as influências que passariam a ditar, em grande medida, o ensino brasileiro.

Segundo Leher (2015) a coalizão de grupos econômicos denominada "Todos pela Educação", de 2006, traz para o bojo das políticas públicas de educação básica a sua interpretação dos anseios da sociedade brasileira, segundo a visão de um projeto afeto às classes dominantes. Aparentemente, a preocupação desses grupos está voltada, sobretudo, à alfabetização, à escolarização e ao aprendizado, o que é verdade, mas de forma que os jovens sejam educados para visualizar e valorizar o espírito capitalista e seu papel na sociedade como um fator de produção.

Os desdobramentos desse movimento, iniciado em São Paulo, alcança a esfera federal, já em 2007. A adoção de uma política que aproximou o empresariado do governo federal, em certa medida, enfraqueceu os movimentos históricos dos educadores. O Plano de Desenvolvimento da Educação, de 2007, já referido, contemplou, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação” que apesar de ter sido cunhada como uma iniciativa da sociedade civil em geral, "se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades constituídas" (SAVIANI, 2007, p. 1243)

O Plano de Desenvolvimento da Educação, de 2007, apesar de se descolar, em parte, do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, apresenta novidades com relação à qualidade da educação básica, consubstanciadas em três programas que instituíram: o “Índice

de Desenvolvimento da Educação Básica” (Ideb), o “Provinha Brasil” e o “Piso do Magistério”. (SAVIANI, 2007, p. 1242). Tal apelo à qualidade da educação pública, tema reiteradamente tratado pelos educadores desde a década de 1920 e durante as décadas que se sucederam, "veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas, à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos" especificamente o Ideb (SAVIANI, 2007, p. 1242), visto como uma forma de ação sobre o 'problema' de há tempos identificado.

Salienta-se que, concomitantemente, à constituição do arcabouço legal e normativo de cunho federal, ocorriam iniciativas para a instituição do Programa de Ensino Integral (PEI), criado nos anos iniciais da década de 2010, que também contou com a participação do terceiro setor como apoiadores e coautores, em colaboração com o Poder Público Estadual e que traz algumas disposições convergentes com a Agenda "Todos Pela Educação" e com a Base Nacional Comum Curricular.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em sua versão de 2014, foi aprovado pela Lei Federal *n.º* 13.005, mantendo o intuito das versões anteriores, ou seja, com vistas ao cumprimento das disposições da Constituição Federal, de 1988, prevê a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: [...] III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; e, V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 2014). Tais dispositivos colocam em pé de igualdade a formação para o trabalho e temas primordiais como o analfabetismo e a universalização do atendimento escolar.

Nesses instrumentos legais percebe-se que a formação para o mercado de trabalho – e não somente para o mundo do trabalho, como seria compreensível – está associada à constituição do projeto de vida dos jovens estudantes, que serão tratados a partir da Agenda Compromisso Todos pela Educação, ocorrida em São Paulo, que constitui uma heterarquia e que inspirou políticas públicas concebidas para a rede de ensino estadual a partir dos anos 2000, alinhando a qualidade do ensino e a formação para o trabalho aos princípios da livre concorrência, das vantagens competitivas e das 'boas práticas' empresariais.

Os sistemas educacionais passaram a dar maior relevância ao mercado de trabalho e a formação por toda a vida para a manutenção da empregabilidade. Assim foi tomando lugar

a formação do sujeito como uma "empresa de si mesmo" e as políticas públicas passaram a ser influenciadas pelas necessidades de produzir o "indivíduo competente e competitivo" que fossem capazes de aprimorar-se para "melhorar incessantemente seus resultados e seus desempenhos". (DARDOT; LAVAL, 2016, p.333).

A seguir são apresentadas algumas das práticas empresariais, sob a lógica da Nova Gestão Pública, que corroboram e exemplificam as iniciativas do empresariado civil e suas influências nas atuais políticas educacionais.

As Práticas Empresariais nos Modelos de Gestão Pública

No Brasil, a reforma empresarial da educação, alavancada pela criação das OSCIPs e OSs, nos anos finais da década de 1990, se constrói e opera em "redes difusas de influência" (FREITAS, 2018, p. 41) e de alianças, compostas por agentes de instâncias e interesses heterogêneos, envolvendo "posições de centro-esquerda, liberais e de centro-direita". Da mesma forma, ideologicamente, o movimento pela reforma da educação agrega diferentes atores, alguns cuja "aspiração sincera é ter uma escola pública que garanta o 'direito à aprendizagem' e ensine a todos [...]" (FREITAS, 2018, p.42).

O processo de participação do terceiro setor acena com melhorias na qualidade da educação aplicando sua *expertise* às políticas públicas, inspirada nos ideais liberais, de caráter empresarial, privilegiando as exigências do 'mercado de trabalho', sob a alegação que "se os sistemas de *Total Quality Control (TQC)* têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional." (GENTILI, 1996, p. 7). Consoante a tais ideias, a nova filantropia alinha-se aos discursos e sensibilidades dos negócios, adotando, por exemplo, práticas de impacto, avaliação, eficiência e competição. Tal configuração altera as fronteiras entre o setor público, o setor privado e as instituições filantrópicas (terceiro setor), tornando os limites de atuação "inconstantes e opacos" (RHODES, 2000, p. 346).

Esse conjunto de instituições, reunido em torno das agendas por eles formuladas, promove relacionamentos entre eles, os formuladores e os operadores do Estado, nas três esferas de governo, para viabilizar seu projeto de formação das crianças e jovens. Apesar da identificação de várias inclinações políticas dos agentes e das organizações, as práticas empresariais continuam a gerar efeitos na formulação das políticas públicas educacionais,

produzindo e perpetuando um 'novo modelo de gestão', "reconfigurado em torno da autoridade gerencial" segundo Newman e Clarke (2012, p. 353).

Os autores citados (Idem, 2012) descrevem essa forma de atuação como Estado Gerencial. Nele, o gerencialismo que é considerado pela iniciativa privada como um conjunto de ideias, ou uma ideologia, parte do princípio de que os setores públicos devem ter "um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo. [...] Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos". (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 358). Outrossim, em visão análoga, Caetano e Costa (2018, p. 255) nomeiam como 'administração pública gerencial' o modo como os assuntos públicos estão sendo tratados, com rebatimento na gestão das escolas e da educação públicas.

A Nova Gestão Pública (NGP), o gerencialismo, "tornou-se um elemento-chave" na lógica global e globalizante que influenciou "vários programas nacionais de reformas e foram promulgadas por órgãos transnacionais" (NEWMAN e CLARKE, 2012, p. 354) e "surge em contraposição à Administração Pública, buscando influenciar novos modos não só de organizar e gerir a coisa pública, mas também novos modos de governo, já que ela interfere nos objetivos da ação pública." (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017, p. 711).

Os modelos de gerencialismo referidos têm configurações diversas, pois dependem do Estado ou Nação em que são aplicados, das adaptações ao espaço e ao tempo em que ocorrem, mas que, em linhas gerais, são "centradas em uma pré-condição essencial para 'transformar' as entediadas burocracias profissionais [de bem-estar] ³ em organizações modernas" (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 358). Entretanto, essa dita modernidade esvazia o papel do docente na "relação específica entre o profissional e seu trabalho" a partir de uma "reflexão moral [...]" visando a "organizar a prática mediante a tomada da decisão correta em um panorama moral." (BALL, 2005, p. 541).

Outrossim, além da preservação das intenções centrais do gerencialismo, os modelos de gestão seguem "um conjunto de princípios" fundamentais [...] que tem se manifestado nas

³ Como nos esclarece Frigotto (2007, p. 26), tanto no Brasil, assim como na América Latina e em países periféricos, o Estado do Bem-Estar não se concretizou, como observado pelos autores ingleses, no contexto europeu.

políticas educativas" que Verger e Normand (2015, p. 601), referindo-se a Hood, (1991) elencam:

Gestão profissional no setor público; estabelecimento de padrões e indicadores de desempenho explícitos; ênfase no controle de resultados; desagregação do setor público em unidades menores; aumento das competências e da concorrência no setor público; ênfase em modelos de gestão originários no setor privado; ênfase na disciplina e na responsabilidade no uso dos recursos públicos ⁴

Contudo, em todos os modelos, "[...] as especificidades das interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas. A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas" (BALL, 2004, p. 1117) em um processo mais contundente, pois o Estado permite, concede ou delega suas atribuições e funções a "fornecedores privados, organizações voluntárias ou empresas sociais", institutos, fundações etc. que estariam dispostas a colaborar, independentemente, de suas convicções políticas, associando-se aos reformadores liberais, talvez, em um ato de boa-vontade. (BALL, 2013, p. 178).

Nesse sentido, o gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador (BALL, 2005) ainda que em processos de privatização endógenos, que se origina no interior de uma organização estatal, isso ocorre pela influência de fatores externos, de outras instituições não estatais, de maneira a fazê-la mais eficiente e empresarial (BALL, 2013, p.178), por meio de serviços contratados, exercidos, por exemplo, por assessorias ou assistências continuadas, que influenciam no funcionamento do organismo e em sua operação.

Ademais, com a intenção de aportar qualidade ao ensino, o gerencialismo utiliza-se de ferramentas de monitorar e controlar os resultados, tanto da docência quanto da aprendizagem dos alunos, de responsabilizar e criar formas de prestação de contas, de cobrar desempenho e de fazer o ranqueamento externo das escolas, por meio de indicadores e de testes padronizados internacionais e nacionais, de bonificar professores, entre outras técnicas

⁴ Gestión profesional en el sector público; establecimiento de estándares y medidas de desempeño explícitas; mayor énfasis en el control de resultados; desagregar el sector público en unidades más pequeñas; mayor dosis de competencia en el sector público; énfasis en estilos de gestión provenientes del sector privado; énfasis en una mayor disciplina y mesura en el uso de recursos.

originárias das corporações da sociedade civil adaptadas às instituições escolares públicas em contextos cultural, social e econômico diversos. (MATTOS, 2020).

Sendo assim, a lógica gerencial, com seus métodos padronizados, desconsidera as desigualdades na disponibilidade de recursos materiais e financeiros, que tem sido observado no Brasil, com desdobramentos tanto na estrutura física quanto pedagógica e tecnológica, para gerar os resultados esperados no ensino de crianças e jovens, visando à aquisição das competências necessárias para serem produtivos e para contribuir com a sociedade, como acreditam os defensores desse modelo de gestão. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais têm sido permeadas de padrões e modelos sob a égide do gerencialismo, acreditando que "os gerentes representavam uma contrapartida ao profissionalismo de gabinete [...] que habitassem o mundo da ação de mercado e que eram os carregadores naturais de seu empreendedorismo e dinamismo" (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 358).

Observa-se que por meio do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), o governo federal monitora e controla a aplicação dos recursos e, para tanto, os dados são transmitidos pelos municípios e publicados, com previsão de sanções àqueles de desatenderem os prazos de envio das informações, "impossibilitando a liberação de recursos da União e a celebração de novos convênios com órgãos federais." (CNM, 2021, [online]). Nesse nexos, insere-se, ainda, a instituição da meritocracia, em várias instâncias do sistema educacional, a lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade, as ações visando a competição entre as escolas e a descentralização do ensino, definindo responsabilidades aos estados e municípios, bem como critérios de competição. (LIBÂNEO, 2019, p. 7).

Ilustra a instituição da meritocracia referida, a criação do "Programa de Valorização pelo Mérito", em 2009, dirigido "a professores, diretores de escola, assistentes de diretor, supervisores de ensino e coordenadores pedagógicos efetivos ou estáveis" que realizam provas para "a avaliação das competências, entendidas como o conjunto de conhecimentos, procedimentos e iniciativas que o servidor possui e do qual se utiliza nas atividades desenvolvidas em seu ambiente de trabalho" (SÃO PAULO, 2018). As metas estabelecidas, têm como prerequisites critérios relativos a tempo de atuação e de assiduidade e o seu

alcance possibilita a progressão na carreira e aumento de salário para aqueles "que conquistam bom desempenho em avaliação" (SÃO PAULO, 2009).

Desta forma, tendo em vista a transposição dos parâmetros gerenciais os "professores autênticos" (BALL, 2005, p. 558), se submetem a critérios de avaliação, criados e prescritos de forma exógena e passam a sentir esvaziada a sua autoridade docente e a perceber o estreitamento dos espaços de sua atuação fundadas, outrora, em sua 'responsabilidade moral' e no seu compromisso pessoal e intransferível. (BALL, 2005, p. 541). Sendo assim, "o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos" (BALL, 2005, p. 544), de forma que os movimentos de autonomia das escolas e das iniciativas para a capacitação dos quadros diretivos esbarram tanto na estrutura organizacional quanto nas reais possibilidades de organizar o trabalho e as relações dos agentes do sistema, implicando em tensão entre os profissionais da área educacional, internos e externos ao espaço escolar. (FREITAS, 2016).

Nesse cenário, há, ainda, "a introdução dos modelos nacionais, e alguns regionais, de avaliação de desempenho dos alunos nas redes escolares"(GATTI, 2014, p. 10), destacando que o sistema nacional de avaliação da educação básica constituiu-se em 1993 (Idem, p. 14). Dessa maneira, "a educação escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento, expressos em competências, como critérios da avaliação em escala." (LIBÂNEO, 2012, p. 19).

Gatti (2014, p. 21) afirma que "o modelo [atual] utilizado, universalmente, nas avaliações [escolares] e a escala utilizada [...] [oferecem] "pouca informação que possa alimentar e orientar processos de ensino". Essa 'política macro' sinaliza, por exemplo, que o Ideb está baixo, "ficando a comanda implícita/explicita aos gestores: eleve seu Ideb. Mas isso é insuficiente para verdadeiramente qualificar melhor a educação básica pública no país". Desta forma, arremata: "parece, que cada escola, cada rede, [que] se 'vire' para atingir metas teóricas propostas."

No Brasil o MEC tem o discurso de que os padrões não impedem que os estados façam seus currículos e que os professores estabeleçam suas metodologias. Mas isso oculta que a política de responsabilização baseada em testes exige que as crianças, os professores e as escolas para serem consideradas 'boas', tenham bom desempenho nos testes, os quais são feitos

a partir dos padrões previamente fixados. Portanto, o que é 'teoricamente' concedido, é retirado, na prática, pela avaliação censitária das avaliações nacionais. Para que o desejo do MEC se concretizasse, as provas nacionais não poderiam ser censitárias, mas apenas amostrais. E isso está fora de cogitação, pois rompe o pilar básico da responsabilização verticalizada e autoritária que se quer criar. (FREITAS, 2018[b], s.p.).

Cabe ressaltar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é nacional e utiliza os resultados da Prova Brasil, enquanto o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) é um indicador estadual e se baseia nas notas obtidas nas provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). O Idesp está descrito no Programa de Qualidade da Escola, da Secretaria de Estado da Educação, (versões 2014 e 2020) como sendo "um indicador de qualidade das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio". No mesmo documento é indicado que esse índice é calculado a partir de dois critérios complementares: (i) o fluxo escolar – para conhecer em quanto tempo os alunos aprenderam e (ii) o desempenho dos alunos – para aferir o quanto aprenderam a partir dos resultados das provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, aplicadas aos alunos do último ano tanto das séries consideradas, quanto do ensino médio. (SÃO PAULO, Estado, 2020).

Observa-se que segundo a Secretaria Estadual de Educação (s/d), "o Idesp tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano." O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), é uma prova externa, aplicada anualmente, desde 1996. Todas essas provas e avaliações são justificadas pela busca constante pela melhoria da qualidade de ensino.

Contudo, da forma como são praticadas, as avaliações do aprendizado dos alunos, – nacionais e/ou internacionais – tendem a priorizar as táticas voltadas à aplicação de testes simulados e reforçar os pontos fracos "em tópicos específicos de português e de matemática mensurados pelas avaliações." (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017, p. 720). Diante disso, "no âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver." (BALL, 2005, p. 549).

Abarcado e enfatizado pela Nova Gestão Pública (NGP) o sistema de avaliação traz paradoxos para o interior da rede escolar. De um lado, a escola tem metas a cumprir que são engastadas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) "criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas" e ao mesmo tempo é preciso cumprir o projeto político pedagógico, o plano de desenvolvimento da escola e as atribuições cotidianas das escolas. O diretor não tem em mãos o poder de decisão com relação à provisão dos recursos necessários, condizentes com a sua atribuição de 'gestor'. Segundo Rezende e Carmo (2007, p. 10) cabe ao diretor-gestor uma tarefa de difícil conciliação.

[...] a gestão escolar, seja ela pedagógica ou financeira está sob sua responsabilidade. Ele é responsável pela qualidade acadêmica, no desempenho de professores e alunos, assim como, nas ações técnicas administrativas, como garantir a elaboração e implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Todo e qualquer ato administrativo do diretor irá interferir substancialmente na escola.

Observa-se que tais avaliações passaram por transformações durante o século XX. Inicialmente, eram feitas pelo superior ou empregador, unilateralmente. Depois adotou-se a avaliação pelo responsável pela unidade onde se vinculava o empregado ao qual era permitida a contestação, ou a discussão das razões daquela avaliação, ou seja, uma avaliação bilateral. Por fim, a avaliação passou a ser realizada pelos atores envolvidos com aquele trabalhador – chefias, colegas de trabalhos, fornecedores, clientes etc. que, por essa razão, é denominada como avaliação 360° (VENCO; MATTOS, 2019, p. 387), que corrói, cada vez mais e paulatinamente, o espírito de coletividade e de trabalho coletivo nas escolas, uma vez que coloca em disputa os docentes e eles em confronto com o corpo gerencial, prejudicando o 'clima organizacional'. Segundo Ball ([1990⁵] 1993):

A avaliação tornou-se uma das principais características da reconstrução política e do disciplinamento dos professores como sujeitos éticos [...]. Ela estende a lógica do controle de qualidade e dos indicadores de desempenho ao cerne pedagógico do ensino. Traz o olhar tutelar, tornando o professor calculável, descritível e comparável. Ela sujeita os indivíduos ao olhar avaliador e ao poder disciplinar.⁵ (BALL, 1993, p. 161).

⁵ La evaluación se ha convertido en una de las características fundamentales de la reconstrucción política y de disciplina de los profesores como sujetos éticos en la década de 1980. Extiende la lógica del control de calidad y de los indicadores de la ejecución al centro pedagógico de la docencia. Lleva consigo la necesidad de soportar la mirada tutelar, haciendo que el profesor sea calculable, descriptible y comparable. Deja inermes a los individuos ante el ojo evaluador y el poder disciplinario.

No mesmo sentido, Ball (2002, p. 9) pontua as consequências de '*reformatar professores*', ação intrínseca ao 'pacote' de reformas educacionais: "O ato de ensinar e a subjetividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão [de qualidade e excelência] e das novas formas de controle empresarial [através do marketing e da competição]."

Contudo, Gatti (2014) pondera que não se deve descartar toda e qualquer possibilidade decorrente das avaliações. Para tanto faz-se necessários "os redirecionamentos, [...] as revisões e os aperfeiçoamentos, a diversificação de processos, de modo que tragam contribuições mais relevantes à gestão educacional e aos processos de ensino-aprendizagem." (GATTI, 2014, p. 24). O difícil desta postura seria livrar-se das amarras que regem o gerencialismo decorrente das práticas empresariais a seguir descritas.

1.3. BNCC: as Competências e as Práticas Empresariais para o Ensino Médio

A reforma da educação alastra-se [...] pelo mundo [...]. Uma instável, irregular, mas aparentemente imparável torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si, está a possibilitar e a reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diversas. Esta epidemia é sustentada por agentes poderosos, tais como o Banco Mundial e a OCDE; atrai políticos de diversas facções e está a implantar-se profundamente nos 'mundos assumidos' de muitos educadores acadêmicos. (BALL, 2002, p. 3).

Os argumentos e discursos que foram consubstanciados na BNCC para a reforma do Ensino Médio centraram-se em arranjar um currículo que negligenciou aspectos centrais que viesse a garantir, de fato, o funcionamento qualificado das escolas públicas. Ilustram os aspectos desconsiderados:

[...] a ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; a inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; os planos de carreiras e de formação, os salários dignos e condições de trabalho, bem como a absoluta necessidade de sua superação, indispensáveis à universalização da educação pública com qualidade socialmente referenciada. (LIMA FILHO; MOURA, 2017, p. 120).

Ademais, além de não levar em conta os aspectos descritos, a maneira de formular o currículo nacional tem motivado resistências daqueles que consideram ter havido uma perversa substituição da "educação pela aprendizagem, [...]" pela formação por competências

desqualificando "a formação geral e profissional dos mais jovens", como atestam Costa e Almeida da Silva (2019, p. 7).

Entre as entidades da área educacional, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) foi uma das que se manifestou contra o caráter reducionista, excludente e discriminatório de que se revestia tal proposta, perante as necessidades formativas da juventude de nosso país, apontando inúmeros problemas, tais como: a padronização curricular; a minimização de conteúdos e conhecimentos; a adoção de material didático previamente estabelecido; o fortalecimento de avaliações nacionais censitárias; o esvaziamento do ensino médio, entre outros aspectos (ANFOPE, 2018; ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2020, p. 346).

Nesse ambiente, que privilegia 'líderes', se insere a BNCC contendo, em síntese, o rol de competências e habilidades essenciais à aprendizagem, de forma a contribuir para a construção e a realização do projeto de vida dos jovens. O trecho a seguir foi extraído da publicação do Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens **essenciais** estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus **projetos de vida**, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania. (BNCC, 2017, p. 470), (grifo nosso).

Como se viu, as mudanças observadas nas "políticas de gestão pública [...] e no desenho das organizações programáticas [...]" (SECCHI, 2009, p. 348) que, no Brasil, ocorre a partir do final dos anos 1990, passam a adaptar à administração pública às práticas advindas do setor privado, em uma paulatina substituição ao modelo burocrático de Estado, o qual é responsabilizado pelas eventuais deficiências e pelo distanciamento entre as necessidades da população e as políticas públicas propostas.

Há uma incessante preocupação com crianças, jovens e adultos advindos de um grupo populacional desfavorável em termos de condições socioeconômicas, e seus respectivos níveis de escolarização, o que sugere a intervenção objetiva por parte dos diversos atores envolvidos em tal processo (gestores, educadores, organizações sociais, entidades representativas) visando a transformação de tal condição por meio de

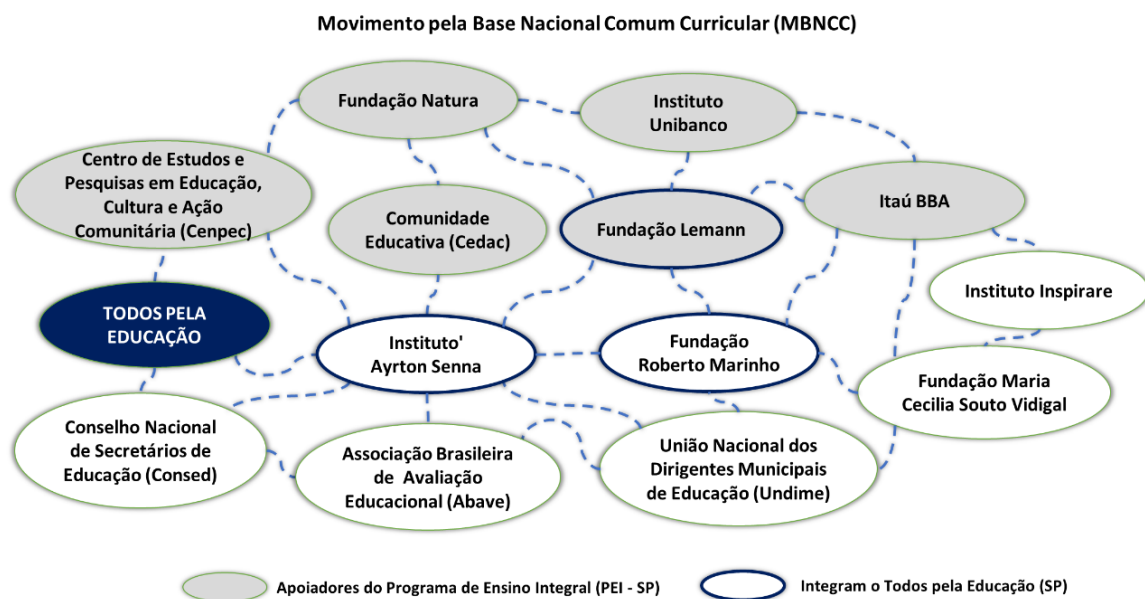
políticas públicas que oportunizem condições consideradas dignas de trabalho, educação, saúde, moradia etc. (MUELLER; CECHINEL, 2020, v. 45. s.p.)

É na lógica desse mercado competitivo e da nova heterarquia, como um meio de utilização dos recursos coletivos provenientes das hierarquias funcionais do Estado, em seus vários níveis e, também, dos recursos dos organismos do setor privado (BRUGUÉ, 2005), que se constituiu o grupo que compõe o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNCC), formado por pessoas que, por meio de instituições, atuam na área da educação.

O MBNCC é composto por organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas, que promoveram as discussões e prepararam os textos da BNCC, um exemplo daquilo que Freitas (2018, p. 41) afirma tratar-se dos "reformadores que operam *redes difusas de influências*", constituídas a partir de "amplas alianças [...] imersas no tecido social, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e educação."

A **Figura 1**, apresentada na sequência deste texto, contém uma representação esquemática da heterarquia formada pelos organismos participantes do MBNCC.

Figura 1 – Parceiros e apoiadores do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular Brasil



Fonte: dados do site do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Preparada pela autora

Na **Figura 1** estão identificados os organismos representados no Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNCC), em que se destacou aqueles que apoiaram a elaboração do Programa de Ensino Integral (PEI) do Governo do Estado de São Paulo e que integraram a Agenda Todos pela Educação. O Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho, apesar de comporem a referida Agenda, fizeram-se representar no Movimento, de forma independente. Observa-se que Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 44-50) fazem uma representação dessa rede de organizações considerando-as como 'Sujeitos coletivos do Movimento pela Base' e explicam a influência deles na educação, na produção de conteúdo e pontuam as suas orientações ideológicas e político-partidárias mais evidentes. Nesse sentido, também, destacam os "neoconservadores" que defendem o regresso aos valores tradicionais, à moralidade e a religião.

Consideradas as influências expressas na BNCC, ficam relativizadas a alegada atenção às contribuições encaminhadas, cabendo esclarecimentos quanto aos aspectos que levaram as entidades da área educacional, entre elas, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) a discordarem do texto, como se apresentou, bem como do apressamento do processo de construção, como demonstrado no **Quadro 2**, a seguir.

Quadro 2 – Processo de Construção da BNCC

2014	2015	2016	
Plano Nacional de Educação (2014-2024) BNCC no Plano Nacional de Educação	Jun./jul.: 1 ^{os} redatores - formulação Set./out.: 1a versão - consulta pública	Março	Maio
		Fim da consulta pública	Contribuições incorporadas 2a versão
2016		2017	
Junho - agosto	Julho - setembro	Abril	Junho - setembro
Contribuições de Educadores - sistematização	Comitê Gestor – Relatório . de contribuições Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de set.	Conversão da MP 746/16 na Lei Federal <i>n.º</i> 13.415, de 16 de fev. 3a versão da BNCC	Audiências do CNE
2017	2018		
15 e 20 de dezembro	Abril	Maio – setembro	4 e 14 de dezembro
Aprovação no CNE: BNCC - Educação Infantil e Ensino Fundamental HOMOLOGADA	Entrega BNCC Ensino Médio ao CNE	Audiências do CNE	Aprovação no CNE: BNCC - Ensino Médio HOMOLOGADA

Fonte: elaborado pela autora a partir da 'linha do tempo' elaborada pelo MBNCC com inserções de informações do site da Câmara dos Deputados Federais, Brasil.

Como representado no **Quadro 2**, as discussões iniciadas por meio de consultas públicas, em 2015, foram abreviadas pela Medida Provisória n.º 746/2016, enviada ao Congresso Nacional após duas versões anteriores do texto da 'Base'. Algumas contribuições relevantes, encaminhadas aos relatores – entre as mais de duas centenas – foram desconsideradas no desenrolar apressado do trâmite de aprovação do instrumento. Enquanto isso, a validação do texto prosseguia acelerada e, conseqüentemente, com a contração do processo de discussão de seu conteúdo, avançou e estabeleceu as **competências** como o fio condutor de todo o conteúdo da base nacional comum curricular, sem possibilidade real de contestação.

Da mesma forma, Melo e Marochi (2019) discordam da importância dada às competências na BNCC. Segundo os autores, há a "identidade das competências com as reformas educativas neoliberais", que enfatizam o 'empreendedor de si mesmo' e os projetos individuais, "concatenadas ideologicamente com processos de enfraquecimento das ações coletivas da classe trabalhadora". Por outro lado, esvaziam os conteúdos formativos em função "de uma série de competências tácitas e comportamentais, que se tornam o objetivo da educação escolar e das reformas educativas neoliberais". (MELO; MAROCHI, 2019, p.13).

Tais pontos de vista são corroborados por Ball (2014) e por Mueller e Cechinel (2020), ao se referir à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e suas posturas, de alcance mundial, quando afirma:

O objetivo constante por parte da OCDE [...] é a influência direta na orientação de políticas educacionais globais (BALL, 2014) que possam assegurar o projeto mais amplo de formação centrado em **competências** e habilidades voltadas a atender as demandas do mercado globalizado, sempre preocupados com a inclusão substancial de uma massa populacional dos países em desenvolvimento no espectro do conceito de população economicamente ativa, assegurando assim níveis satisfatórios em longo prazo de desenvolvimento econômico aos países membros da organização multilateral. (MUELLER; CECHINEL, 2020, v. 45. p. 5) (grifo nosso).

Consoante ao objetivo da OCDE em atender eventuais demandas do mercado, extensivo aos países membros, a educação é relacionada a **competências** e habilidades e a BNCC, ao sofrer tais influências, se organiza da mesma forma, adotando tais princípios. Ademais, segundo crítica de Invernizzi (2001, p.121) a adoção de um modelo fundado em **competências** e habilidades – um conceito oriundo das empresas – baseia-se na intenção de

legitimar o individualismo e admitir a "exclusão dos não competentes", ao mesmo tempo em que enfraquece os coletivos e prioriza a flexibilidade dos indivíduos que melhor atende à nova configuração do trabalho, decorrente da paulatina supressão de direitos trabalhistas.

Porém, não só essa maneira de formular o currículo nacional tem motivado resistências. Somam-se aos críticos, aqueles que consideram ter havido uma inadequada substituição da "educação pela aprendizagem, [...]" pela formação por competências desqualificando "a formação geral e profissional dos mais jovens", como atestam Costa e Almeida da Silva (2019, Nota 2, p. 7):

Entre as entidades da área educacional, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) foi uma das que se manifestaram contra o caráter reducionista, excludente e discriminatório de que se revestia tal proposta, perante as necessidades formativas da juventude de nosso país.

Para as duas primeiras etapas da BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II – contando com o apoio do MBNCC, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, "institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica," (BRASIL, 2017 [d]).

Em 21 de novembro de 2018, foi publicada pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, do MEC, a Resolução CNE/CEB n.º 3 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, (BRASIL, 2018 [c]) dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB), a Lei Federal n.º 9.394, de 1996, que, previamente foi alterada pela **Medida Provisória n.º 746**, de 2016, foi convertida na Lei Federal n.º 13.415, de 2017, para comportar as alterações propostas. (BRASIL, 2017 [a]).

A referida Resolução atualizou, notadamente, as disposições gerais – regras comuns para organização do ensino fundamental e do **ensino médio** – a definição de termos utilizados e aos princípios específicos para o ensino médio em "todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta", em complementação aos princípios constitucionais e àqueles previstos na LDB e suas alterações. Da mesma Resolução n.º 3 extraiu-se a definição atribuída à formação integral, para o Ensino Médio, para fins e efeitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

É o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu Projeto de Vida (BRASIL, 2018 [c]).

Tais alterações, possibilitaram que, cerca de um ano depois da publicação das duas primeiras etapas – Infantil e Fundamental –, o conjunto da **BNCC** para o **Ensino Básico**, fosse concluído. A CNE, por intermédio da Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018, instituiu, então, a Base Nacional Comum Curricular – Etapa do **Ensino Médio** (BNCC-EM), que contempla dez competências gerais – numeradas de um a dez – sob as designações:

[1] conhecimento, [2] pensamento científico, crítico e criativo, [3] repertório cultural, [4] comunicação, [5] cultura digital, [6] trabalho e projeto de vida, [7] argumentação, [8] autoconhecimento e autocuidado, [9] empatia e cooperação, [10] responsabilidade e cidadania. (BRASIL, 2018 [b]).

Entre as dez competências gerais descritas na BNCC, por interesse da pesquisa, destaca-se, a **Competência 6, "Trabalho e Projeto de Vida"**, prevista para os últimos anos do ensino fundamental e para o ensino médio (BRASIL, 2018 [b]), visando:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Nessa acepção, o **Ensino Médio** passa a incorporar como um de seus princípios, o "Projeto de Vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante" (BRASIL, 2018 [b]).

Considerando que o Projeto de Vida se reúne ao Trabalho como uma das competências gerais da BNCC, cabe lembrar como o termo "competência" é definido:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017 [c], p. 8).

Nesse sentido, segundo os instrumentos legais, que inclui a compreensão do mundo do trabalho, seus impactos na sociedade, as novas tendências e as profissões, caberia aos estudantes compreender que o desenvolvimento das **competências** contribui com a capacidade de **gerir a própria vida** e conseguir refletir sobre **seus** desejos e objetivos,

aprendendo a se organizar, estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos presentes e futuros, ou seja, o 'empreendedor de si mesmo'.

Reforçam tal enfoque as subdimensões da competência 'Trabalho e Projeto de Vida' trazidas pela BNCC. São elas: "determinação, esforço, autoeficácia, perseverança, autoavaliação, compreensão do mundo do trabalho e preparação para o trabalho" (MBNCC, 2018). Essas subdimensões confirmam o que Gentili (1996) alega: "o êxito e o fracasso social [...] passam a ser considerados variáveis dependentes de um conjunto de **opções individuais**" por meio "das quais as pessoas jogam dia a dia seu destino [...]", ou seja, um retrato do empreendedor de si mesmo.

Nessa cruzada individual, insere-se o que Dardot e Laval (2016, p. 323) designaram como a "mercantilização das relações sociais, [...], um dos fatores mais poderosos para a 'emancipação' do indivíduo com relação a tradições, raízes, apegos familiares e fidelidades pessoais". Por conseguinte, o que se destaca é o atendimento ao 'mercado', de perfil liberal, recorrentemente referido e pouco delimitado, que tem mais ressonância a partir de um **currículo flexível**. Conforme Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36) "o termo flexibilização é muito tentador porque remete à fantasia das pessoas [com relação] à autonomia, à livre escolha, ao espaço de criatividade e à inovação." Contudo, a reforma educacional insere-se em um contexto, como apontam Dardot e Laval (2016, p. 323), de "desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social."

Consistente com as tais afirmações, Ball e Avelar (2017), Rhodes (2000), e Freitas (2018[b]) referem-se à BNCC do ensino médio como uma "reforma empresarial da educação" e cita as três principais formas de atuação identificadas, que compreendem: (i) a "política com evidência", (ii) as "linhas de influência direta" (FREITAS, 2018, p. 133), estabelecidas por intermédio da filantropia com os recursos do empresariado afeto à área da educação, e (iii) a divulgação de "exemplos de sucesso" (Idem, p. 134), que nem sempre estão suficientemente detalhados e investigados, mas que funcionam como uma peça de propaganda e de convencimento.

Para Ball e Avelar (2017), o Estado está sendo reformulado como formador de mercado, comissário de serviços e monitor de desempenho com a interveniência do setor privado e da nova filantropia. Santos (2020, p. 9) corrobora com essa ideia e a complementa, quando afirma: "a política, que deveria ser a mediadora entre as ideologias e as necessidades e as aspirações dos cidadãos, tem se demitido dessa função".

Nessa trilha, Ball, (2004, p.1107) destacada as "[...] tecnologias políticas genéricas", entre outros fatores, que vem sendo utilizadas para provocar as mudanças no Estado para torná-lo Gerencial, advertindo que se trata de um processo que não se configura imediatamente no tempo e seus impactos devem ser observados e pesquisados de forma sistemática.

Nesse contexto, em que ganham relevância as influências que implicaram nas modificações observadas, notadamente, desde a década de 1990, tanto nas formas de operar do Estado Brasileiro, quanto nas agendas e nas formulações das políticas públicas, constituiu-se o Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo, como descrito a seguir.

1.4. O Programa de Ensino [Médio] Integral (PEI)

O termo "integral" que consta dos projetos e programas de ensino do Estado de São Paulo, tem concepções diferentes: (i) as Escolas de Tempo Integral (ETI), que oferecem no contraturno das aulas regulares, atividades esportivas e culturais; e (ii) o Programa de Ensino Integral (PEI), ou o Novo Modelo de Escola de Tempo Integral, (SÃO PAULO [Estado], 2019), para que os estudantes permanecem nas escolas de sete horas até nove horas e meia, seguindo uma matriz, com componentes curriculares e eletivos, escolhidos de acordo com o objetivo do aluno, orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na construção do projeto de vida. (SÃO PAULO, [Estado], 2018).

A Secretaria de Estado da Educação iniciou, em 2006, com base na Lei de Diretrizes e Bases, de 1996 (art. 34 e 87), "o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), com o objetivo de assegurar o desenvolvimento de novas competências, habilidades e atitudes pertinentes à sociedade" (SÃO PAULO [Estado], s/d, p. 8).

Posteriormente, o programa Educação – Compromisso de São Paulo, iniciado em dezembro 2011, (SÃO PAULO, [Estado], 2011) visando difundir na rede de ensino do Estado

um "modelo de gestão escolar visando a melhoria dos resultados educacionais", prevendo o Ensino em Tempo Integral, dando ensejo ao PEI, em 2012, e ao regime de dedicação exclusiva dos professores à uma unidade escolar. (SÃO PAULO, [Estado], 2012). Para tanto, valeu-se de experiências anteriores, entre elas o Progestão; o Prêmio Gestão; os Planos de Gestão e Ação elaborados pelas Diretorias de Ensino e pelas Escolas.

Uma das referências consideradas para a formulação do PEI foi o relatório denominado 'Educação: um tesouro a descobrir', de Jacques Delors, que a Unesco fez publicar, originalmente em 1991, e que aportou ao Programa de Ensino Integral (PEI), os eixos da aprendizagem, quais sejam: aprender a conhecer, também, referido como aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver.

Segundo Gadotti (2000[b], p. 9) "Não basta aprender a conhecer (ou aprender a aprender). É preciso aprender a pensar, a pensar a realidade e não apenas 'pensar pensamentos', [...]. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro". No mesmo sentido, Duarte e Ferreira (2012) aportam considerações, sobre o mesmo eixo de aprendizagem, afirmando que "o 'aprender a aprender' é [...] um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos" (DUARTE, 2001, p.38) e que, também, contrapõe, em uma falsa dicotomia, entre a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, por intermédio dos docentes, e a aptidão de se desenvolver por meio de buscas individuais de conhecimento. (DUARTE; FERREIRA, 2012 p. 1031).

Tal dicotomia induz ao estabelecimento de uma "hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém" (DUARTE, 2001, p. 36). Sendo assim, o '**aprender a aprender**' traz uma intenção de "formar indivíduos criativos [...], porém ..." em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista" e, por isso, "uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego" (idem, p. 38) e, ainda, como um dos elementos fundamentais "à aprendizagem ao longo de toda a vida (*Lifelong Learning*)" (GADOTTI, 2000 [b], p. 9).

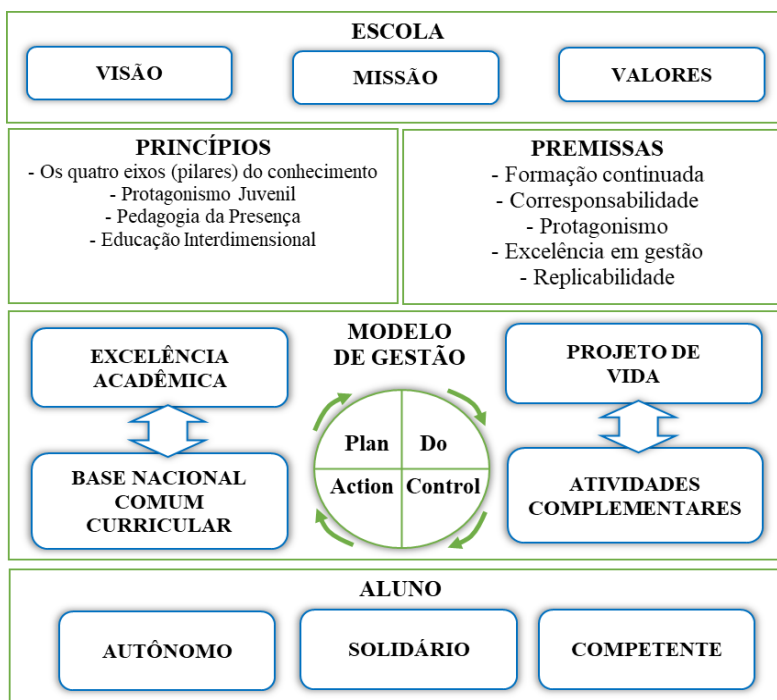
Com relação ao eixo **aprender a fazer**, a crítica trazida por Gadotti (2000 [b]) se dá por meio do questionamento: é aprender a fazer o quê? Afirma que o que importa é a "*competência pessoal* que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego, mas apta a trabalhar em equipe, do que a pura *qualificação profissional*". E conclui: " Como as profissões evoluem muito rapidamente, não basta preparar-se profissionalmente para **um** trabalho" (grifo nosso).

Por sua vez, os eixos **aprender a ser** e **aprender a conviver** envolvem aprender a ser cidadão e cidadã, bem como a aprender "a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência; aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país." No entanto, os estudantes "vão à escola para aprender as ciências, a língua, a matemática, a história, a física, a geografia, as artes, e apenas isso. Não existe o objetivo explícito de formação ética e moral das futuras gerações." Tal fato subtrai aspectos a serem "exercitados em processo formativo" que contribuiriam para a educação integral. (CENPEC, 2006, p. 121).

Mas não só os eixos de aprendizagem foram importados e adaptados à política educacional pública estadual. O gerencialismo, ou a Nova Gestão, passou a inspirar o Modelo de Gestão adotado no PEI, que incluiu processos de monitoramento e avaliação de desempenho associados a premiações e bonificações, bem como ferramentas de gestão, de qualidade de processos, de melhoria contínua, de responsabilização pelos resultados, não só dos gestores e coordenadores, como também dos estudantes e dos professores.

O referido Modelo de Gestão, baseado em ilustração produzida pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, compõe a **Figura 2**, em que se representou os elementos constitutivos e articulados com a BNCC.

Figura 2 – Programa de Ensino Integral: modelo de gestão: elementos constitutivos articulados com a BNCC.



Fonte: Secretaria de Estado da Educação-SP, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil Programa Ensino Integral / EMTI. Março de 2018. Adaptada pela autora.

No modelo de gestão são destacadas a construção do Projeto de Vida dos alunos, as atividades curriculares oferecidas, a base curricular nacional e a busca pela excelência acadêmica. Nele os instrumentos de planejamento que dão suporte ao modelo de gestão estabelecido para as escolas que aderiram ao PEI são definidos pelo Governo do Estado de São Paulo, iniciando-se pelas diretrizes, pela organização e pelo funcionamento das escolas estaduais. A adequação à BNCC e a publicização do currículo estadual do ensino médio de 2018, também, foram iniciativas do Governo de Estado. No PEI consta da matriz curricular, orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na construção do projeto de vida. Contam, também, com disciplinas eletivas, escolhidas de acordo com o objetivo do aluno. (SÃO PAULO [Estado], 2018).

Observa-se que a relação entre currículo e qualidade do ensino, como um norteador da elaboração das políticas de educação do Estado de São Paulo, passa a ter mais visibilidade a partir de 2007, com o projeto denominado "São Paulo Faz Escola". Em 2008, são estruturados e passam a ser aplicados o Índice de Desenvolvimento da Educação de São

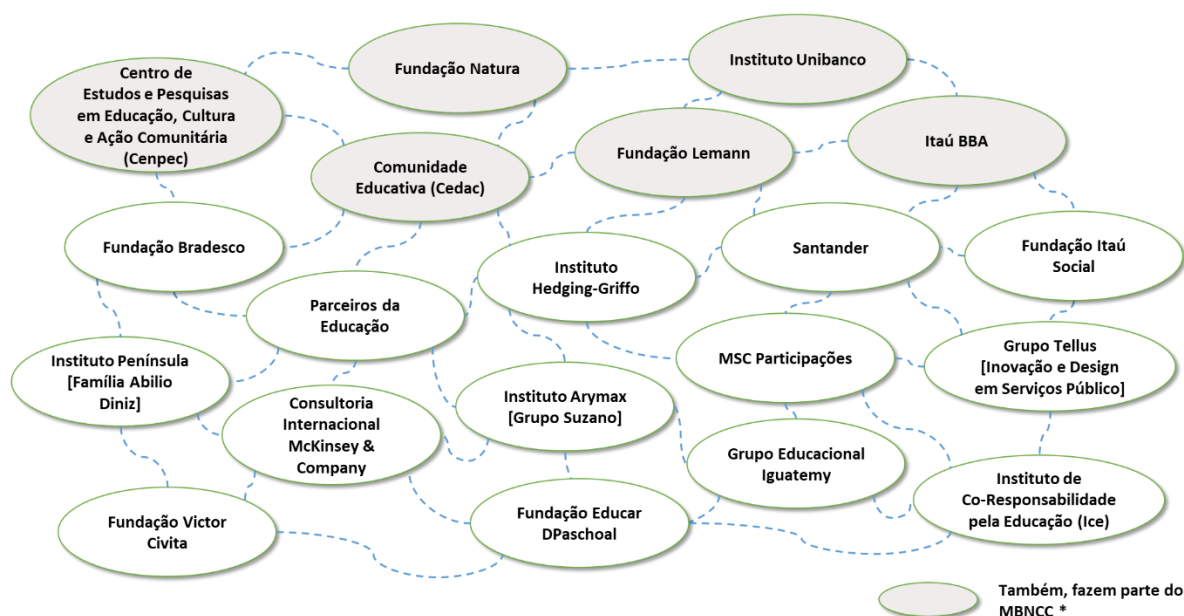
Paulo (2007) e o Sistema de Bonificação (2008) para a avaliação, o desempenho e a responsabilização. (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

Destaca-se que a Fundação Vanzolini contribuiu para a constituição da 'cultura gerencialista' na organização da educação paulista, por meio de cursos e projetos afetos à Gestão de Tecnologias em Educação, uma de suas áreas de atuação, promovendo ações de formação e de capacitação no âmbito do governo do Estado de São Paulo, mediante contratação, voltados à formação de profissionais da rede escolar. A título de exemplo, destacou-se **dois contratos** firmados pela Vanzolini com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), tendo por beneficiária a Secretaria da Educação. Um deles, desenvolvido em duas fases: a primeira entre setembro de 2008 e março de 2009, abordando questões metodológicas e conceituais da proposta curricular para o Estado e a segunda entre setembro de 2009 e dezembro de 2010, tratando da implementação do Currículo do Estado de São Paulo. O outro contrato que se evidencia, realizado de dezembro de 2011 a outubro de 2013, abordou o Programa de Desenvolvimento Gerencial – Atualização Profissional (PDG-AP), (FUNDAÇÃO VANZOLINI, 2017), contemporâneo à reorganização da Secretaria da Educação e a sua gestão, regulamentada pelo Decreto Estadual n.º 57.141, de 18 de julho de 2011 e ao desenvolvimento do Programa de Ensino Integral (PEI).

Nota-se haver convergência das ações descritas com o lançamento e a divulgação do Programa de Ensino Integral (PEI), face à afirmação em uma publicação da Secretaria Estadual de Educação (SÃO PAULO [Estado], 2011), que o PEI preocupou-se em fornecer condições de trabalho aos professores que atuam em regime de dedicação integral e às equipes técnicas possibilidades de: (i) a consolidar as diretrizes educacionais do modelo de escola proposto; e (ii) a concretizar e expandir esse ensino voltado a oferecer aos adolescentes e jovens uma escola que além da formação voltada ao desenvolvimento de suas potencialidades, abrisse "possibilidades de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente" (Idem, 2011). Ressalta-se que o profissional sob o regime de dedicação exclusiva recebe uma gratificação de 75% sobre o salário do corpo profissional, incluindo aqueles valores que foram incorporados durante a carreira.

O Programa de Ensino Integral (PEI) contou, ainda, para a sua formulação, com uma rede de colaboração de apoiadores e consultores da iniciativa privada, conforme representado na **Figura 3**.

Figura 3 – Apoiadores do Programa de Ensino Integral (PEI), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.



Fonte: dados do site da SEDUC-SP (antes, SEE-SP) e do MBNCC. Elaborada pela autora.

A representação gráfica trazida na **Figura 3** ilustra uma heterarquia (rede horizontal), à exemplo daquela constituída pelo MBNCC, formada pela reunião de vários organismos em torno da constituição e operação do Programa de Ensino Integral (PEI), entre o qual destaca-se o ICE que, a partir de Pernambuco, em uma "experiência considerada 'bem-sucedida' [...] executada e coordenada pelo Programa Mais Educação, em 2007", irradiou métodos gerenciais por vários estados e municípios do país, onde estabeleceu parcerias, vislumbrando "possibilidades de financiamento da educação de outras fontes que não os cofres públicos". (BARBOSA, 2019, p. 66). Por sua vez, segundo Cássio e Avelar; et al (2020):

[...] a parceria público-privada entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e a Associação Parceiros da Educação (APE) em torno do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, no período 2015–2018, [...] serviu como modelo de estudo das relações público-privadas na educação, à luz dos conceitos de neoliberalização e heterarquização". (CÁSSIO; AVELAR; et al, 2020, p. 1).

Segundo Stephenson (2009) a heterarquia ao reunir hierarquias separadas, cada uma com sua própria razão de ser, para atingir um objetivo coletivo e completa: "a heterarquia poderia pressagiar uma forma principal de Governança do século XXI, ou poderia ser um prenúncio de perversidade inimaginável" ⁶. (STEPHENSON, 2009, p. 6). Por sua vez, Freitas considera tal arranjo como "linhas de influência direta" (FREITAS, 2018, p. 133), estabelecidas pela nova filantropia, em que o setor privado por meio de organizações sociais de interesse público, afeta à área da educação, passa a intervir em sistemáticas de atuação, agendas e formulações de políticas públicas promovidas e validadas pelo Estado.

Tal tendência é demonstrada na mesma **Figura 3** em que são destacados os organismos que, também, compuseram o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, atuante desde 2013, portanto, posterior à formulação do Programa de Ensino Integral (PEI) e, possivelmente, por essa razão, aspectos do programa elaborado no Estado de São Paulo foram carreados para a Base Nacional Comum Curricular.

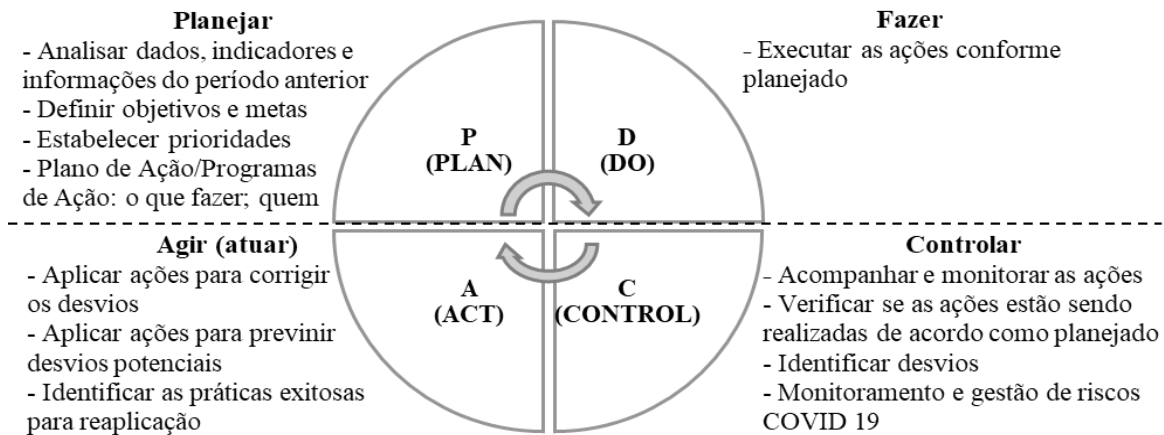
Desta forma, "a cultura gerencialista" insere-se nas várias "[...] esferas cotidianas colocando como objetivo [...]" a inserção da lógica de mercado para alcançar metas melhores, medidas e conferidas com base em preceitos de qualidade, eficiência e eficácia. A escola não poderia ser uma exceção. (BARBOSA, 2019, p. 39).

No modelo de gestão do PEI, também, consta como uma ferramenta de gestão, o ciclo PDCA⁷ – sigla em inglês para '*Plan, Do, Control and Action*' – aqui incluídos o planejamento das ações, as metas, o monitoramento e a avaliação e os resultados alcançados afetos aos conceitos de qualidade total, aplicados à educação. Pelo Método de Análise de Políticas Públicas, já descrito, (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011), analisa-se o Ciclo PDCA e seus componentes, representados na **Figura 4**, bem como as ferramentas subsidiárias, no contexto das práticas observáveis nas escolas estaduais que oferecem o PEI.

⁶ " Heterarchy could portend a premier form of 21st-century governance. Or it could be a harbinger of unimaginable perversity.

⁷ Ciclo PDCA: é a base para a melhoria da qualidade do produto, serviço ou resultado, segundo o Guia PMBOK, do Project Management Institute.

Figura 4 – Ciclo Planejar-Fazer-Verificar-Agir (PDCA, sigla em inglês)



Fonte: ilustração preparada pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – Ensino Integral, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Adaptada pela autora.

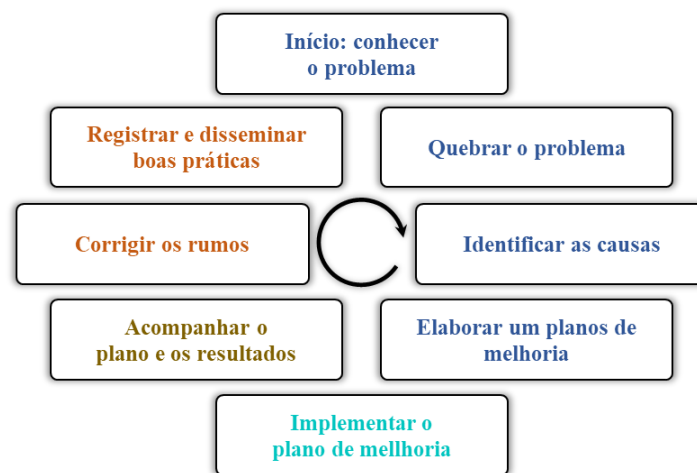
Como indicado na **Figura 4** as escolas que aderiram ao PEI aplicam o Ciclo PDCA e, para tanto, utilizam como elementos subsidiários: "[...] o Plano de Ação, os Programa de Ação, as Guias de Aprendizagem e as Agendas Bimestrais". A aplicação do Ciclo PDCA é feita, a princípio, pelos professores que, face ao planejado, identificam e registram as metas que foram, ou não, atingidas no período, conforme agenda, e propõem ações para a correção dos desvios entre o planejado e o realizado, apontam, ainda, as 'boas práticas', as lições aprendidas e os pontos de atenção e compartilham com os demais professores da mesma disciplina.

Em seguida, cabe ao professor coordenador geral, analisar as informações registradas pelos professores; fazer a comparação com o ciclo anterior; consubstanciar os resultados, tanto positivos quanto negativos; e, também, aqueles que merecem atenção, para compartilhar com o diretor. Este, por sua vez, assegura que tais considerações sejam incorporados ao planejamento do período que se iniciará e que sejam elaborados os planos e/ou programas de ação específicos para a prevenção de eventuais desvios, considerados, sobretudo, os pontos de atenção, ou correção dos desvios já ocorridos, face ao planejado. Observa-se que o ciclo PDCA é uma ferramenta de gestão corporativa adaptada ao ambiente escolar.

O Programa 'Gestão em Foco', cuja linha de ação ganhou o nome de Método de Melhoria de Resultados (MMR), também de origem empresarial, representado na **Figura 5**,

tem a finalidade de apoiar o planejamento estratégico e o seu monitoramento pelas Diretorias Regionais de Ensino a partir de informações coletadas nas escolas e com a pretensão de fornecer à rede escolar, os meios de alcançar avanços educacionais, pedagógicos e de gestão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, desconhecendo as desigualdades observadas entre os estabelecimentos da rede de ensino estadual. Observa-se que esse Programa foi iniciado em 2017 em 13 Diretorias Regionais e se expandiu até que atingiu todas as Diretorias do Estado em 2019. (CÁSSIO; AVELAR; et al, 2020).

Figura 5 – Representação da aplicação do Método de Melhoria de Resultados (MMR)



Fonte: Seduc – Gestão em Foco. Adaptada pela autora

Constatou-se que o governo federal promoveu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído em abril de 2018, (Portaria MEC nº 331), com o objetivo de apoiar estados e municípios nessa adaptação. O MEC previu, ainda, assistência técnica e financeira e ofereceu formação às equipes de currículo e gestão dos estados. Posteriormente, em abril de 2019 (Portaria MEC nº 756), foram inseridos no ProBNCC "aspectos específicos da implementação da BNCC para o Ensino Médio." (BRASIL, 2018 [a]; BRASIL, 2019; SÃO PAULO [Estado], 2019).

O novo Currículo Paulista, aderente à Base Nacional Comum Curricular, passa a organizar os itinerários formativos das diversas áreas, como também aqueles voltados à formação técnica e profissional em quatro eixos estruturantes: (i) investigação científica; (ii) processos criativos; (iii) mediação e intervenção sociocultural; e (iv) empreendedorismo. (SÃO PAULO, [Estado], 2020, p. 196-197). Têm em comum a mobilização e o

aprofundamento de conceitos, dos conhecimentos científicos, de uma ou mais áreas, para propor, promover, ou criar processos, produtos e intervenções voltados à solução de questões, à resolução de problemas identificados na comunidade e a implementar ações de melhoria da qualidade de vida da sociedade, bem como utilizar as tecnologias para o desenvolvimento de produtos ou para prestar serviços por meio da formação de organizações com diversas finalidades sociais. (SÃO PAULO, [Estado], 2020).

No entanto, ressalta-se que nesse processo foram reforçadas as iniciativas, majoritariamente, comprometidas com a lógica do mercado, mantendo o foco já observado no desenvolvimento da BNCC do Ensino Médio. Concretizam-se nos currículos estaduais e municipais a perspectiva do desenvolvimento de competências, dos Projetos de Vida e da inserção de uma cultura digital no processo formativo dos jovens, refletindo uma visão economicista de educação e a retomada da teoria do capital humano. Conforme Frigotto e Motta (2017, p. 358), "Enfatiza os conhecimentos **úteis** que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, [...] ou para criar condições de empregabilidade [...]" desenvolvendo as habilidades e as competências voltadas à inserção do indivíduo no mercado de trabalho ainda que não haja emprego para a maioria desses jovens.

"Certamente Marx e Engels também defendiam o estabelecimento de relações necessárias entre educação e sociedade, expressa quer na análise do caráter ideológico e utilitário [...], quer como projeto de construção de uma sociedade igualitária". (LOMBARDI [José], 2011, p. 362). No entanto, a transformação da educação demanda a modificação na forma por meio da qual os homens produzem, que poderia ser possível se, também, fosse alterada a divisão social do trabalho, com base na paridade entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (Idem, 2011). Observa-se que colaboraram para a elaboração do Novo Currículo Paulista, as seguintes instituições:

Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais; Centro Paula Souza; Conselho Estadual de Educação; Faculdade Zumbi dos Palmares; Instituto Ayrton Senna; Instituto de Corresponsabilidade pela Educação; Instituto Inspirare; Instituto Politize; Instituto Porvir; Instituto Reúna; Parceiros da Educação; Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo; Universidade de São Paulo; Universidade Estadual de Campinas; e Universidade Estadual Paulista. (SÃO PAULO [Estado], 2020).

O processo de alinhamento do currículo paulista à BNCC, implicou em alterações na organização e no funcionamento das escolas estaduais do Programa de Ensino Integral (PEI) tratadas pela Seduc-SP na Resolução SE 68, publicada em dezembro de 2019 (SÃO PAULO [Estado], 2019). Com relação ao ensino médio, destacou-se dessa publicação a criação dos turnos de sete horas e a inclusão da disciplina "Projeto de Vida" na grade da 3ª série, consoante como uma competência "Trabalho e Projeto de Vida". (Idem, 2019).

Excepcionalmente, foi instituído o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19, criado o Centro de Mídias da Educação de São Paulo e foram publicadas medidas para fazer frente à pandemia do coronavírus no contexto da pandemia de COVID-19, especialmente, os protocolos sanitários específicos para o setor da educação, tais como, distanciamento, frequência dos alunos em horários alternativos, a composição da carga horária e como será apontada a frequência, tanto dos alunos quanto dos professores, em aulas presenciais e atividades mediadas por tecnologia, entre outras medidas.

Nesse sentido, até que a situação da pandemia seja controlada o ensino em tempo integral funcionará de forma híbrida sendo que as unidades escolares deverão ofertar atividades presenciais e atividades não presenciais para os estudantes. (SÃO PAULO, [Estado], 2021).

Contudo, sem menosprezar as iniciativas para contornar os impactos na educação escolar, as atividades mediadas por tecnologia, limitam as possibilidades de participação e acompanhamento dos estudantes com dificuldades, ou sem acesso, aos meios digitais e traz demandas adicionais às escolas que se obrigarão a disponibilizar material impresso das atividades e dos conteúdos, para que seja retirado pelos estudantes e/ou seus familiares, previamente comunicados, e solicitar que apresentem as tarefas realizadas, nos prazos estabelecidos.

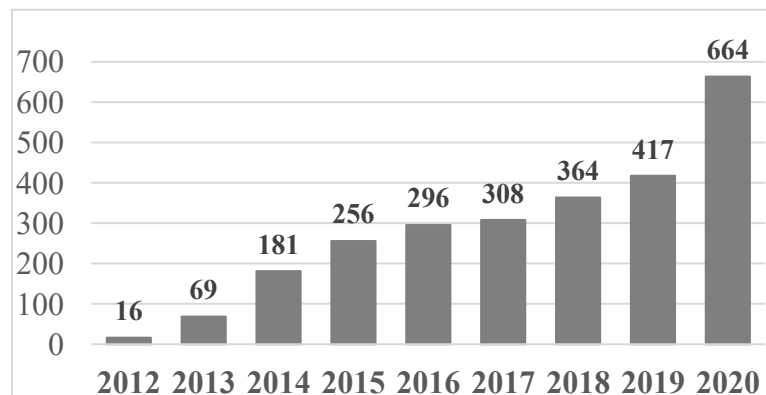
De toda sorte, observadas as excepcionalidades previstas para 2021, o planejamento escolar está pautado no Novo Modelo de Escola de Tempo Integral alinhado à BNCC, já com as adaptações curriculares decorrentes do processo de revisão promovido pelo MEC e de adaptações em seu modelo de gestão, utilizando os instrumentos de planejamento das atividades escolares: **(i)** O Projeto Político Pedagógico (PPP) que reflete a proposta educacional da escola, orienta a comunidade escolar no desenvolvimento do trabalho coletivo

e estabelece as responsabilidades pessoais e coletivas para execução dos objetivos estabelecidos; e **(ii)** os Planos de Ensino das disciplinas e/ou atividades, em que são estabelecidas as metodologias adotadas para abordar os temas a serem desenvolvidos para o alcance dos objetivos de ensino e aprendizagem traçados para cada uma das disciplinas eletivas ou da área de conhecimento.

Salienta-se que, segundo Gadotti (2000 [a]), o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola apoia-se no envolvimento da "comunidade interna e externa à escola", observadas as orientações do Governo do Estado e, concomitantemente, em um processo de autonomia, de responsabilidade e de criatividade. Esse projeto insere-se nas normas da gestão democrática do ensino público da educação básica, prevista na LDB, de 1996 – Art. 14 e seus incisos (BRASIL, 1996). Desse mesmo dispositivo legal consta que a jornada escolar deve prever a ampliação progressiva do período de permanência na escola.

Nesse sentido, o PEI conforme concebido em 2012, previa um turno com 09 horas e 30 minutos, com hora-aula de 50 minutos, previsão de três intervalos, um deles para almoço. Após a revisão de 2019, passou a compreender, alternativamente, dois turnos de 07 horas cada, com hora-aulas de 45 minutos, com dois intervalos, um deles para o almoço ou para o jantar. O PEI foi iniciado em 16 Escolas de Ensino Médio e, a partir de 2013, vem expandindo-se até alcançar 664 escolas em 2020, como apresentado no **Gráfico 1**, a seguir.

Gráfico 1 – Expansão anual das escolas que aderiram ao Programa de Ensino Integral (PEI), com dados até 2020.



Fonte: Site da Seduc-SP. <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-anuncia-maior-expansao-ensino-integral-da-historia/> e PEI – Expansão 2020; dezembro/2019. Elaborado pela autora

Observa-se que nos dados consultados há divergências na quantidade de escolas que aderiram ao programa entre 2014 e 2015. Essa diferença se propaga pelos anos seguintes. Na referência adotada, a soma das escolas PEI perfaz 664 unidades escolares, incluindo **todos** os níveis de ensino oferecidos em tempo integral e não somente o ensino médio e, também, foram incluídas as 92 escolas de tempo integral (ETI), apesar de se organizarem e funcionarem de formas distintas. Em Santos, mais duas escolas públicas estaduais aderiram ao PEI: a E.E. Azevedo Junior e a E.E. Visconde de São Leopoldo. No entanto, dada a excepcionalidade provocada pela pandemia do coronavírus o funcionamento em tempo integral dessas escolas foi afetado, como nas demais escolas da rede estadual.

A disseminação das boas práticas, que somavam mais de dois mil casos em meados de 2020, retrata, em parte, o que Freitas chamou de "exemplos de sucesso" (FREITAS, 2018, p. 134), que nem sempre estão suficientemente detalhados e investigados, mas que funcionam como uma peça de propaganda e de convencimento. Nesse caso, espera-se que, ao menos, alguns exemplos sejam capazes de contribuir com as escolas, ressaltando que nem sempre, ou, talvez, raramente, é possível encontrar na rede escolar, condições similares àquelas onde se aplicaram as experiências exitosas relatadas.

Além dos Programas e métodos descritos foi criado pela Secretaria da Educação um "Escritório de Evidências" que tem entre os seus objetivos, a ideia de fomentar "a cultura de tomada de decisões com base em evidências", promovendo seminários e encontros com pesquisadores(as) convidados(as), mediados por tecnologia, e aberto aos interessados, visando a difusão de parte do conteúdo "produzido na academia, contribuindo para a formação dos servidores da Educação." (SÃO PAULO, [Estado], 2020. s/p.). Esse escritório ilustra uma das três principais formas de atuação identificadas por Freitas (2018, p. 133): a "política com evidência".

Diante das ferramentas utilizadas no PEI, já descritas, voltadas ao planejamento e ao controle, bem como ao monitoramento e às avaliações – internas e externas – "o controle do processo educacional não é mais da escola", nem dos professores e tampouco dos alunos (COMERLATTO; CAETANO, 2013, p. 259).

1.5. Projeto de Vida e Trabalho

Por interesse desta pesquisa, apontam-se os conceitos pedagógicos estruturantes do referido Programa Estadual: o Projeto de Vida e o Protagonismo Juvenil. (SÃO PAULO, [Estado], 2014), decorrentes do encontro e do apoio de organizações do setor privado ao Governo do Estado de São Paulo.

O Projeto de Vida consta com, ao menos três conotações no Programa de Ensino Integral (PEI): (i) como o projeto de vida do estudante, considerado como "a centralidade" do PEI, determina a dinâmica da escola, com ações planejadas que aportam as "ferramentas essenciais para a cidadania plena e para a consolidação de sua autonomia intelectual" (VOORWALD; SOUZA, 2014); e (ii) projeto de vida como uma disciplina da grade escolar, com dois encontros semanais, notadamente no ensino médio, que conta com material de apoio específico, um caderno do professor e outro caderno do aluno; e, (iii) adicionalmente, conforme a Base Nacional Comum Curricular, como uma competência geral 'Projeto de Vida e Trabalho' a ser desenvolvida pelos estudantes para "Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade" (MBNCC, 2018).

Segundo o documento do PEI, denominado, "Um olhar sobre as orientações do caderno de projeto de vida", o Projeto de Vida caracteriza-se como eixo central das práticas escolares. A transcrição do trecho de tal documento ilustra as afirmações trazidas e são apresentadas na sequência deste texto.

o Projeto de Vida é o eixo central em torno do qual a escola organiza suas práticas inter e multidisciplinarmente com o currículo da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, sendo que esta inclui as atividades complementares, tendo sempre como referência os Quatro Pilares da Educação, a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença e o Protagonismo Juvenil (SÃO PAULO [Estado], 2018, s.p.)

As práticas afetas à primeira acepção – o projeto de vida do estudante como "*a centralidade*" do PEI –, perpassam pela disciplina 'Projeto de Vida' e pelas práticas trabalhadas durante todas as séries do Ensino Médio. Sendo assim todas as ações concorrem para o planejamento da vida futura dos estudantes. Desde o **acolhimento**, inicia-se a idealização do Projeto de Vida dos alunos. Nessa prática alguns alunos já integrados responsabilizam-se em explicar aos ingressantes "o funcionamento do Programa" por meio

de "dinâmicas e atividades que os familiarizem com toda a estrutura na qual serão inseridos nos próximos anos que ali permanecerão" (BARBOSA, 2019, p. 76). O **acolhimento** é, segundo Gomes (2005), um contraponto à "nova ordem" – em que a competitividade é supervalorizada – uma ação voltada "a desenvolver um sentido de corresponsabilidade e respeito." (GOMES, 2005, p. 8).

O professor coordenador em conjunto com professores discute os relatos sobre as atividades e as dinâmicas para o **acolhimento** dos novos estudantes, visando identificar aspectos, já incluídos em seus projetos de vida, que podem ser trabalhados nas eletivas. (São Paulo [Estado] s/d), Nesse sentido, as **disciplinas eletivas** estão associadas aos **itinerários** e à escolha dos alunos, fato posto em dúvida por Motta e Frigotto (2017, p. 368) que entendem não ser uma opção real devido à disparidade das instalações escolares. Segundo os autores a referida 'escolha' é, na realidade, uma obrigação para o cumprimento da carga horária prevista, independentemente, da oferta de disciplinas na grade escolar da unidade em que o aluno está matriculado.

O processo de **nivelamento**, realizado com base em Plano de Ação, é voltado a superar o déficit de aprendizado dos alunos da rede pública, notadamente, daqueles que cursaram o ensino fundamental em outras escolas, da rede estadual, ou não, com o reforço em matemática e língua portuguesa, realizado durante o primeiro ano em que foram inseridos no ensino em tempo integral. (CARLI, 2018). No entanto, o processo de nivelamento não se limita ao primeiro ano. Segundo Barbosa (2019), "o PEI preconiza a aplicação de avaliações diagnósticas [...] com o intuito de acompanhar o aprendizado do aluno e servir como base para o planejamento dos professores [...]" (BARBOSA, 2019, p. 79) e, também, para fazer o agrupamento dos estudantes em turmas por nível de dificuldade. A revisão de todo o processo de nivelamento permite a identificação de pontos de melhoria a serem trabalhados na elaboração dos Planos de Ação subsequentes.

Considerada como parte da infraestrutura voltada à adequação do espaço escolar às atividades do PEI, são instaladas e/ou reformadas **salas temáticas**, refeitórios, salas de leitura, de informática e espaços para as práticas esportivas e/ou artes. Tais modificações exigem investimentos significativos dirigidos às escolas que aderiram ao PEI em detrimento das outras unidades da rede estadual que, segundo Giroto e Cássio (2018, p. 8), "tem

contribuído para o reforço das desigualdades intrarrede, sem que tais elementos sejam levados em consideração na métrica de avaliação das unidades escolares."

O material de apoio à disciplina da grade escolar Projeto de Vida, há Cadernos dirigidos aos professores e aos alunos. No Caderno do Professor são esclarecidos os objetivos que seguem em duas direções: (i) como apoio ao desenvolvimento dos componentes curriculares das **disciplinas eletivas**; e (ii) para "destacar estratégias metodológicas que possam apoiar professores e alunos no desenvolvimento do Protagonismo Juvenil" nos espaços e tempos da escola (SÃO PAULO, [Estado], 2014, p. 3). No Caderno do aluno são apresentados os temas propostos para orientar o desenvolvimento das atividades pelos professores da disciplina voltado à construção do Projeto de Vida dos alunos.

No mesmo Caderno estão elencadas, ainda, as contribuições aos estudantes que se espera do professor dessa disciplina, entre elas, ressaltou-se: (i) desenvolver as habilidades e competências para o Século XXI, conforme o Relatório sobre Educação para o século XXI, da Unesco, conhecido como relatório Delors; (ii) construir e incorporar os conhecimentos e valores voltados à tomada de decisão; (iii) desenvolver a responsabilidade por suas escolhas; (iv) colocar em prática todas as possibilidades de **vivência** do Protagonismo; e (v) construir o seu Projeto de Vida. (SÃO PAULO, [Estado], 2014, p. 3). Percebe-se por esses itens a intenção da formação dos estudantes, recorrente e persistente no material de apoio do PEI: o protagonismo juvenil.

No Caderno do Aluno há orientações dirigidas aos alunos sobre o conteúdo do caderno e para o preenchimento do diário de **práticas e vivências**. Com relação ao conteúdo são incluídos os quatro princípios do PEI e as explicações de cada um deles – o protagonismo juvenil, a pedagogia da presença, os quatro pilares da educação para o século XXI e a educação interdimensional – e a intenção de oferecer aos estudantes as condições para a tomada de 'decisões adequadas' em relação ao presente e ao futuro. (SÃO PAULO, [Estado], 2014, p. 4). Nesse caso, emergiu uma questão para a qual não se detectou respostas: como será que os docentes inferem quais seriam as 'decisões' consideradas 'adequadas' de cada aluno?

As orientações para preenchimento do "diário de **práticas e vivências**", sugerindo o registro do percurso referentes aos temas e "situações de aprendizagem" com o objetivo de "favorecer a construção" do percurso para a constituição do Projeto de Vida. (SÃO PAULO, [Estado], 2014, p. 5).

Observa-se que o material de apoio busca auxiliar o ensino das disciplinas, mas não esgota as possibilidades de atuação dos professores, segundo as orientações para o planejamento escolar publicizadas, em que se lê: "Os materiais produzidos pela Secretaria da Educação e que acompanham professores e alunos diariamente [Currículo e Cadernos] não podem ser entendidos como ferramentas únicas para o trabalho docente." (SÃO PAULO, [Estado], 2014). Ademais, a adesão das escolas ao Programa de Ensino Integral (PEI) requer a formação do corpo profissional – incluindo os professores – por meio de cursos à distância voltados à compreensão e à atuação segundo os modelos de gestão e pedagógico, bem como critérios de avaliação inicial e para possibilitar a permanência em escolas do Programa, com previsão, de formação continuada e/ou de processos de atualização para os profissionais.

Adverte-se que, neste ano (2021), em função da reformulação do Currículo Paulista estão sendo editados novos Cadernos – tanto para os alunos quanto para os professores –, Materiais de Apoio e Cursos, voltados ao corpo profissional e aos alunos, e disponibilizados, progressivamente, no site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE [recurso online]).

Conforme exposto neste Capítulo, a Base Nacional Comum Curricular, aprovada no final de 2018, e o Novo Currículo Paulista, publicado em 2020, ambos para o Ensino médio, o Projeto de Vida e o Trabalho foram associados e definidos como uma das competências a ser desenvolvida pelos estudantes, reforçando a afirmação de Louro ([1999] 2018, p. 19) "as tecnologias utilizadas pela escola alcançam, [...], o resultado pretendido: o autodisciplinamento, o investimento continuado e autônomo do sujeito sobre si mesmo." Tal alteração implicou em mudanças na grade curricular do PEI, que estendeu a disciplina 'Projeto de Vida' ao terceiro ano, mantendo as atividades voltadas ao mundo do trabalho.

Nesse sentido, as políticas públicas para o ensino médio e sua construção focada no planejamento da vida futura do estudante, pela construção do Projeto de Vida, tendo em vista o mercado de trabalho, traz alguns questionamentos: mas afinal, de que trabalho está se falando? Como a jovem mulher recebe e compreende essa mensagem? Será que somente a elas cabe a parte perversa da precarização do trabalho, ou há algo que contribua para a equidade de gênero? O **Capítulo** a seguir tratará do Trabalho e o Trabalho das Mulheres, abordando aspectos para a reflexão sobre tais questionamentos.

Capítulo 2 – Sobre o Trabalho e o Trabalho das Mulheres

Este capítulo trará considerações sobre o trabalho e, especificamente, sobre o trabalho das mulheres, questionando sobre a sua conformação e natureza – qual trabalho? – com o **objetivo específico** de compreender aspectos das relações de trabalho e das condições socioculturais que emolduram o 'ser mulher', considerando, para tanto, as políticas públicas que regulam ou desmontam direitos trabalhistas e beneficiam ou agravam as condições de trabalho das mulheres. Tal abordagem, justifica-se na perspectiva de reunir elementos que permitam analisar aspectos da realidade ocupacional das jovens. Para tanto, inicia-se pela distinção entre os conceitos de trabalho, de emprego, de ocupação e de profissão, trazendo, na sequência, alguns aspectos do trabalho das mulheres em períodos específicos da história.

2.1. Qual Trabalho?

Apresenta-se, inicialmente, os conceitos adotados para o trabalho, para a ocupação e para o emprego que, por vezes, são tratados indistintamente. O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, [1867], 2005).

Sendo assim, o trabalho é uma especificidade do ser humano que não se limita às atividades laborativas ou ao emprego. Trata-se de um processo para a produção e reprodução das várias dimensões da vida humana, incluindo, além daquelas voltadas à sua vida biológica e à sua sobrevivência, as "necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva." (FRIGOTTO, 2005, p.59). É preciso, também, compreender a dualidade do trabalho e fazer distinção entre o trabalho humano concreto, aquele considerado uma atividade vital inerente ao processo de humanização, e o trabalho humano abstrato, em que o "dispêndio de energias físicas e intelectuais" são "necessárias para a produção de mercadorias e de valorização do capital." (ANTUNES, 2018, p.112). A incompreensão dessa dualidade leva a falsa impressão de que o trabalho humano está em um momento de crise.

Será que essa crise do trabalho é real? E o trabalho das mulheres como se apresenta neste cenário?

Nesse sentido, o trabalho é uma atividade desenvolvida pelo indivíduo com finalidades que vão desde a sobrevivência até a autorrealização e, portanto, faz parte de sua existência. Em função da amplitude associada ao termo, Antunes (2018) trata o trabalho como um conceito contraditório ao obtemperar a necessidade que os indivíduos têm de explorar o seu potencial de transformação e de emancipação e, ao mesmo tempo, estar sujeito, ou se subjugam e aceitar as condições que se apresentam.

O conceito de emprego aplica-se à relação de trabalho entre o empregador e o empregado, em troca de remuneração, que prevê a subordinação e a obediência e, portanto, "que traz uma relação explícita de poder" (ARAÚJO; NEMETKURTZ, 2018, p. 5). Isso caracteriza um desequilíbrio entre aquele que requer o trabalho – o empregador – e o trabalhador – o empregado – em uma equação desigual e prejudicial ao indivíduo (POCHMANN; MATTOSO, 1998; ANTUNES, 2018), por deterem os meios de produção. Segundo Marx (1978) mesmo um homem livre é levado a trabalhar por uma motivação violenta: tem que optar entre trabalhar ou morrer de fome.

Por sua vez, "a ocupação é um conceito sintético não natural, artificialmente construído pelos analistas ocupacionais. [...] É a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas", conforme consta da apresentação da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2002).

Conforme Franzoi (2009), enquanto a ocupação trata de toda e qualquer atividade laboral desempenhada por um indivíduo, a profissão é decorrente de uma construção social e pressupõe seja requerida uma educação formal de maneira a assegurar vagas de emprego em posições e em funções que, somente, esses profissionais são capazes de ocupar, legitimando, desta forma, tanto a reserva de postos de trabalho, quanto a hierarquia interna e externa aos grupos profissionais.

A regulamentação profissional descolada da classificação ocupacional originou-se da necessidade de estabelecer condições para a formulação de diferentes políticas sociais: a trabalhista e a assistencialista. Para os trabalhadores formais, prevê-se direitos associados aos empregos e para aqueles que se acham em atividades informais ou desocupados, a assistência

social. Presentemente, a classificação de ocupações é subsidiária aos registros administrativos, tais como, os cadastros de empregados, de desempregados e de desalentados, a relação de informações sociais, o seguro-desemprego, entre outros apontamentos. Também são utilizados para apoiar os serviços de recolocação de trabalhadores e, ainda, para a elaboração de currículos de formação profissional de escolas, de empresas e de sindicatos. (CBO, 2002).

Se o trabalho é inerente e dele depende o ser humano para a sua sobrevivência, as lutas sociais, o movimento dos trabalhadores e sindicais, os partidos alinhados mais à 'esquerda' e muitas outras organizações sociais tornaram, pouco a pouco, o trabalho e os assalariados como instrumentos de alcance da igualdade social e da busca da garantia de direitos sociais que abarcaram, paulatinamente, a segurança alimentar (Programa de Alimentação do Trabalhador – PAT – 1975), o deslocamento entre a casa e o trabalho e vice-versa (Lei Federal do Vale Transporte – 1987), licença maternidade, que prevê um período de 120 dias de afastamento do trabalho, seguro desemprego, proteção contra riscos e adicional de periculosidade, entre outros benefícios, alguns extensíveis à família do trabalhador. (DUBET, 2016, p. 59-60 ⁸), remetendo a um Estado de Bem-Estar Social.

Ademais, induzidos pelas mudanças no cenário mundial, na organização dos agentes sociais e na conjuntura nacional, os processos de desregularização do ambiente e das condições trabalhistas, sofreram sucessivas perdas de algumas das conquistas alcançadas pela classe trabalhadora e, conseqüentemente, "na medida em que o trabalho assalariado entra em crise também entra em crise toda estabilidade e linearidade que lhe está associada." (GENTILI; FRIGOTTO, 2000, p. 53).

O marco dessas alterações ocorreu em 2017, com a promulgação da Lei Federal n.º 13.467, de novembro, que alterou parte significativa da "Consolidação das Leis do Trabalho (Artigo 461), tendo importantes artigos relativos à proteção do trabalhador e

⁸ Dubet, p. 59 – "Las luchas sociales, el movimiento obrero, el sindicalismo de oficios, los partidos de izquierda, las asociaciones filantrópicas y muchos otros movimientos terminaron por hacer del trabajo y el salariado la base de la solidaridad e de un movimiento continuo de búsqueda de la igualdad social. [...]. A continuación, y principalmente, el salariado se convirtió en la base de los derechos sociales. Hemos adquirido derechos en cuanto trabajadores, futuros trabajadores y extrabajadores. Como protección contra los riesgos, los accidentes laborales y los crisis económicos, esos derechos se extendieron poco a poco a la familia del trabajador y a la mayoría de las actividades profesionales.

trabalhadora revogados ou suprimidos", sem que houvesse uma discussão, ou consulta ampla à população que direta, ou indiretamente, seria prejudicada pela supressão de dispositivos relativos aos direitos ao trabalho.

Tais alterações na legislação colocam os trabalhadores e as trabalhadoras em risco social, caracterizando a precarização do trabalho não só pela desregulamentação de aspectos anteriormente abrangidos – como citado nos parágrafos anteriores –, como também pelas modalidades autorizadas pelo novo regramento. Assim, uma ocupação, ainda que regida por contratação, pode sujeitar os indivíduos a trabalhos precários, comprometendo a estabilidade do funcionário. São exemplos, a admissão da intermitência nos horários que implicam em recebimentos incertos em função das variações na dedicação semanal e mensal, os acordos temporários de curto prazo e por contratos para tarefas específicas, igualmente, promotores de instabilidade, parte das práticas das empresas flexíveis que, conforme Antunes (2020), impõem sua trípole destrutiva sobre o trabalho: a terceirização, a informalidade e a flexibilidade, partes inseparáveis das corporações empresariais. (ANTUNES, 2020, p.23). Ao enfrentar esse cenário, "modifica-se o sentido dos trajetos qualificatórios, bem como a forma de viver o cotidiano e as projeções que podem ser feitas em relação ao futuro. (GENTILI; FRIGOTTO, 2000, p. 53).

Com relação às mulheres, especificamente, a reforma trabalhista, referida, além das mudanças que alcançaram trabalhadores e trabalhadoras, retirou ainda mais direitos que prejudicaram as mulheres, entre eles, o intervalo, obrigatório, quando da extensão da carga horária normal, quando do acréscimo de horas extras. (ARAÚJO; NEMETKURTZ, 2018). Porém, nem todos os direitos atinentes às trabalhadoras foram suprimidos. Ficou mantido o artigo que prevê que "no mesmo estabelecimento empresarial, corresponderá igual salário, sem distinção de sexo, etnia, nacionalidade ou idade" (CLT Artigo 461, Redação dada pela Lei n.º 13.467, de 2017), com previsão de multa e complementação salarial. (BRASIL, 2017 [b]).

Contudo, na prática, a equivalência prevista é assunto controverso e por essa razão, foi objeto de detalhamento pela Lei Federal que cuidou da reforma trabalhista, em 2017, quando incluíram parâmetros para aferição da equivalência salarial que se relacionam à produtividade e à mesma perfeição técnica, bem como tempo de serviço na função e de contemporaneidade daqueles funcionários que reivindicam os mesmos direitos. No entanto,

Dubet (2020, p. 46) explicita que dentro de uma mesma empresa, seja ela do setor público ou do setor privado, podem coexistir assalariados, com diferentes *status*, exercendo o mesmo trabalho, fato que também pode ser identificado no Brasil, o que dificulta, ou até impossibilita, a comparação de situações funcionais similares.

Nessas organizações, talvez, o regramento disposto na retromencionada Lei Federal, de 2017, seja insuficiente para aferição de eventuais disparidades salariais entre homens e mulheres, considerados os parâmetros estabelecidos. Os diversos modelos de acordos, ou de formas de contratação, estabelecidos por uma mesma empresa com os funcionários e com os colaboradores, abrangem disparidades entre a duração dos acertos – determinada, indeterminada ou temporária – entre os autônomos, os estáveis e os interinos e, por isso, distintas formas de remuneração e de provisão, ou não, de benefícios e de meios de proteção social.

Decorrente das alterações nas relações trabalhistas apontadas identifica-se uma "nova morfologia do trabalho" (ANTUNES, 2018, p.140-141) que apresenta características que acentuam a competição predatória, acirram a contraposição de categorias de trabalhadores, da qual são exemplos os trabalhadores estáveis e os precários, os jovens e os idosos, os qualificados e os sem qualificação, entre outros. Acrescenta-se que tais configurações das relações trabalhistas vêm sendo utilizadas nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017). Não bastassem tais disputas instigadas pela concorrência da 'nova morfologia', há aspectos da opressão e da "exploração racionalizada", que persistem e que impactam negativamente as condições de trabalho, de emprego e das ocupações, conforme manifesto de Arruzza, Bhattacharya e Nancy Fraser (2019, p. 60) do qual extraiu-se o seguinte trecho:

Enquanto o trabalho na área de serviços, mal remunerado e precário, substitui o trabalho industrial sindicalizado, os salários caem abaixo do mínimo necessário para se levar uma vida decente, especialmente em empregos nos quais predominam trabalhadores e trabalhadoras racializados. Essas pessoas não são apenas forçadas a terem vários empregos [como também] a tomar emprestado recursos comprometendo salários futuros a fim de sobreviver.

Além de ser um trabalho precário põe em concorrência indivíduos e, desta forma, enfraquece os coletivos de trabalhadores e as demandas comuns. Essa situação de competição, sem direitos, é considerada ainda mais prejudicial ao trabalhador do que aquela produzida pela normalização da terceirização trazida pela Lei Federal de 2017.

Paralelamente, nas últimas décadas, há o desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação (TICs) voltadas à automação, à mecanização, à robótica, à inteligência artificial, à *big data* e tantas outras *gadgets* que vêm afetando vários ramos das atividades humanas. Nesse viés integram-se as formas designadas como "uberização do trabalho" suportadas pelas "tecnologias de intermediação", ocupações estas "[...] sem vínculo empregatício, sem benefícios e sem instrumentos de segurança para os trabalhadores." (BURGOS, 2014, online).

Diante da diminuição da oferta de empregos formais, principalmente para as pessoas menos qualificadas, cabe refletir sobre algumas ideias derivadas da teoria do capital humano de Schultz, adaptada à educação por Gary S. Becker e sua valorização pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), nas palavras de James W. Guthrie, um dos especialistas por ela convocados e citado por Laval (2019) em que se lê:

A inteligência, valorizada agora pela educação, '*o capital humano*', está rapidamente se tornando um recurso econômico primordial, e pode ser que esse '*imperativo*' aos poucos dê lugar a um modelo educacional internacional (LAVAL, 2019, p. 30)

Com inquietação semelhante a Laval (2019, p. 30), em relação à concepção da inteligência dos indivíduos como recurso econômico e "entendida como um fator cujas condições devem se submeter plenamente à lógica econômica", Frigotto (2008, p. 69) explicita que a teoria do capital humano, em linhas gerais, pressupõe que o montante de investimentos que uma nação ou indivíduos fazem em sua instrução corresponderia aos retornos adicionais futuros. Contudo, ainda segundo Frigotto (2008), tal teoria parte da premissa que "todos os indivíduos nascem com as mesmas predisposições naturais demarcadas pela busca racional do que é agradável e útil" (FRIGOTTO, 2008, p.69). Em publicação mais recente Frigotto (2017, p. 27) informa sobre os desdobramentos dessas premissas que ele critica: "A educação escolar deixa de ser concebida como um direito social e subjetivo universal e, se é definida como investimento em capital [capital humano], passa a reger-se pelos critérios e leis mercantis." Por sua vez, Pochmann (2004, p. 387) discorda da aplicabilidade incondicional da Teoria do Capital Humano, dizendo:

Contrariando a teoria do capital humano, a elevação dos níveis de escolaridade – num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho – acaba se mostrando insuficiente para potencializar a geração de trabalho. Apesar disso,

prosseguem as vertentes daqueles que acreditam no papel independente e autônomo da educação com relação à mobilidade social ascendente.

Nesse contexto, em que os direitos sociais, garantidos pela Constituição Federal de 1988, que inclui os direitos trabalhistas, vêm sendo subtraídos dos trabalhadores e das trabalhadoras, há prejuízos mais significativos às mulheres que, como não é demais lembrar, trabalham fora de casa, acumulam as funções domésticas, abrangendo os cuidados com a casa e com a família, sem horário para acabar. Em casa, as mulheres se ocupavam em 2019, em média no Brasil, quase o dobro de tempo que os homens – 21,4 horas contra 11,0 horas –, sem contar as atividades externas, caso exercessem. (IBGE, 2021). Somando-se a isso, há a 'missão' pessoal de ser capaz de realizar todas as suas atribuições em um ambiente que determina que o fracasso e o sucesso são decorrentes das 'competências' e da 'meritocracia'.

Diante desses desafios, como as mulheres praticam e encaram o trabalho no Brasil? É o que se pretende trazer para a reflexão na sequência deste texto.

2.2. O Trabalho das Mulheres

Por que distinguir o trabalho dos homens e das mulheres, considerando-se que os seres humanos são capazes, intelectual e biologicamente, de se ocuparem de forma semelhante? Segundo Yannoulas (1992), "a identidade feminina foi constituída, discursivamente, com base em dois tipos de argumentação: o ecológica e o essencialista." ⁹ Tais discursos, em síntese, referem-se, respectivamente, à função tanto biológica quanto social, caracterizada pelo papel das mulheres na família e na sua relação com os filhos. O segundo, refere-se aos predicados atribuídos às mulheres como naturais como "fraqueza, irracionalidade, dependência, afetividade etc." (YANNOULAS, 1992, p. 500). "Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos." (LOURO, 1997 [a], s.p.).

Ademais, segundo Butler (2017, s.p. [*recurso eletrônico*]) no nascimento, ao ser atribuído um gênero ao bebê, "um conjunto de expectativas é transmitido: esta é uma menina, então ela vai, quando crescer, assumir o papel tradicional da mulher na família e no trabalho;

⁹ Texto Original: la identidad femenina se construyó discursivamente sobre la base de dos tipos de argumentación: Argumentación ecológica; Argumentación esencialista:

este é um menino, então ele assumirá uma posição previsível na sociedade como homem." A partir de argumentos diversos, reproduzidos, inclusive pelas escolas, houve a produção de padrões socialmente aceitos para o feminino e o masculino. No entanto, "homens e mulheres constroem, de formas' próprias e diversas, suas identidades – muitas vezes em discordância às proposições sociais de seus tempos." (LOURO, 1997b, [p.18]).

Tais construções, socialmente aceitas e naturalizadas, relativas ao 'ser mulher' e ao 'ser homem' têm reflexo nas ocupações com prevalências consoantes às performatividades associadas ao gênero feminino e ao gênero masculino. Formam-se os estereótipos que não só são atinentes aos homens e às mulheres, mas que cobre todo o espectro social. Diante disso, inserem-se as reflexões acerca do gênero, que se constrói, também, no âmbito das relações sociais (LOURO, 1997[a]).

No entanto, deve-se considerar ainda, que a "sociedade é um grupo multifacetado com diferentes classes, gêneros, raças, territórios e idades" (AKOTIRENE, 2020, s.p.). Sendo assim, segundo afirma Lemos (2011, p. 53), "a inserção das mulheres no mercado de trabalho e a expulsão dele se dá de modo complexo e não linear."

Por essa razão cabe falar de mulheres, no plural, porque se entende não caber uma abordagem genérica e redutora. Concordando com Saffioti (2001, p. 133) a "uniformização do real sempre constitui a meta", porém, não é suficiente para abarcar a pluralidade das situações de inserção econômico-sociais e raciais, de contextos e de experiências vivenciadas pelas mulheres. Pautada nessa pluralidade, há fatores que as distinguem, uma vez que [...]:

O fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são diferenças que fazem diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. (CRENSHAW, 2002, p. 173).

Porém, por que não refugar tais preconceções de nossas existências? Nesse sentido, os movimentos feministas, que se formaram especialmente, a partir da década de 1960 e 1970 e, nas décadas posteriores, os "movimentos sociais voltados para a temática mulher/gênero/trabalho", (YANNOULAS, 2002, p. 10) intensificaram novas abordagens, apresentaram demandas – algumas incorporadas e legitimadas por regulamentos e legislação – que afrontam e relativizam a dominação e o poder masculinos. Deve-se a esses movimentos

o trincamento em curso e paulatino do ciclo do reforço generalizado e incontestado à discriminação, ao preconceito e à submissão relacionadas à identidade feminina. Crenshaw (2002), há tempos, nos indica caminhos comuns às mulheres, quando afirma:

[...] as vulnerabilidades especificamente ligadas a gênero não podem mais ser usadas como justificativa para negar a proteção dos direitos humanos das mulheres em geral, não se pode também permitir que as diferenças entre Mulheres marginalizem alguns problemas de direitos humanos das mulheres, nem que lhes sejam negados cuidado e preocupação iguais sob o regime predominante dos direitos humanos. (CRENSHAW, 2002, p. 174).

No entanto, é preciso persistir e ampliar o espectro. Há vozes femininas que ainda precisam ser ouvidas e espaços que precisam ser ocupados por todas as diversas mulheres, como nos alertam Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), em seu manifesto, uma vez que prevaleceu a visão de mulheres brancas e liberais que, mesmo bem-intencionadas, não foram capazes de incorporar em suas posturas a realidade da maioria das mulheres oprimidas estruturalmente pela sociedade, sob a égide do capitalismo neoliberal. Apesar da crítica a tais mulheres, a intenção não é de contraposição a elas e não só contra a opressão de gênero e suas mazelas, mas, em especial, contra a exploração de cunho étnico-raciais e o descaso social, político e econômico, sistemático e estrutural, com as agendas das classes socioeconômicas de baixa renda.

Aspectos Seculares e Estruturais do Trabalho das Mulheres

Voltando na história até o século XIX, contemporaneamente, ao movimento abolicionista, quando se realizou o primeiro recenseamento populacional no Brasil, em 1872, no qual está baseada a **Tabela 1**. Nessa época, as mulheres trabalhavam, predominantemente, em atividades tidas como femininas, mas, também, atuavam na agricultura, como mineradoras, eram proprietárias, entre outras profissões.

Tabela 1 – Profissões da população feminina, por Grupo e Categoria, em relação ao total da população brasileira – Brasil – 1872.

GRUPOS	CATEGORIAS	Mulheres quant. total	Quant. total com homens	Mulheres sobre total (%)
RELIGIOSAS		295	3.075	9,59
PROF. LIBERAIS	Juízes, advogados, Empregados públicos, Militares, Marítimos e Pescadores	56	97.420	0,06
	Artistas	3.801	45.117	8,42

GRUPOS	CATEGORIAS	Mulheres quant. total	Quant. total com homens	Mulheres sobre total (%)
	Parteiros	1.863	1.940	96,03
	Professores e de letras	2.402	8.194	29,31
CAPITALISTAS E PROPRIETÁRIOS		9.219	37.556	24,55
PROF. INDUST.	Manufatureiros e fabricantes	4.782	21.283	22,47
PROF. COMERCIAIS	Comerciantes, guarda-livros e caixeiros	9.462	139.058	6,8
PROFISSÕES MANUAIS E MECÂNICAS	Costureiras	508.497	509.698	99,76
	Operários em tecidos	127.484	138.929	91,76
	Operários em tinturaria	149	505	29,5
	Operários de chapéus	299	1.961	15,25
	Operários em: metais, vestuário, calçados, couro e peles, madeiras, edificações	2.512	175.253	1,43
	Canteiros, calcoteiros, mineiros e cavouqueiros	1.825	13.624	13,40
PROF. AGRIC.	Lavradores e Criadores	865.087	2.953.074	42,53
ASSALARIADOS	Criados e jornaleiros	122.713	578.520	21,21
SERV. DOMÉSTICO		1.162.804	1.349.731	86,15
SEM PROFISSÃO	Incluí crianças e não aptos	2.051.044	3.857.653	53,17
TOTAL GERAL		4.874.294	9.932.591	49,07

Fonte: elaborado pela autora a partir da Tabela 21 Somatória dos dados paroquiais não corrigidos contidos no sexto “Quadro”, em relação às profissões – Brasil – Censo de 1872 (DGE, 1876), cf. Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872, (2012) do Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Na **Tabela 1** estão indicadas as profissões femininas em relação à população total, incluindo os homens, por grupos e categorias que indicam uma sociedade bastante diversa daquela que reserva às mulheres, somente, papéis, exclusivamente, internos ao lar. No entanto, tais atividades reforçam a afirmação de Falquet (2017, p. 49) que o "trabalho geralmente atribuído às mulheres" caracterizam-se como uma extensão do contexto "conjugal-familiar" que passa a ser realizado de forma remunerada no mercado, denotando a divisão do trabalho segundo o sexo e a inserção social.

As profissões da população feminina apresentadas na **Tabela 1** explicam-se segundo Perrot (2003, p. 21) pela afirmação que o "[...] século XIX responde que não para as meninas do povo e dá um sim reticente e bem dosado para as (meninas) da alta sociedade",

especialmente, com relação à educação que visava "a formação dos bons hábitos" e a produção de boas esposas, mães e donas de casa, [...] reforçando a submissão e o silêncio e criando "a mocinha", uma personagem idealizada.

Por outro lado, as mulheres de classes populares, (KERGOAT, 2010, p. 96) em geral analfabetas, exerciam atividades, notadamente, nas indústrias têxteis, em serviços domésticos, em atenção à saúde (parteiras) e artesanais, em oficinas, bem como em outras ocupações marginalizadas, impensáveis para as moças de 'boa família'. Complementarmente, ilustram tal organização do trabalho, a expressiva presença das mulheres em serviços domésticos (86,15%), como "lavradores e criadores" (42,53%), como operárias em tinturaria (29,50%), como as professoras (29,31%), as "capitalistas e proprietárias" (24,55%), "manufatureiros e fabricantes" (22,47%). Nota-se que no meio rural a presença das mulheres tem características distintas daquelas observadas no meio urbano, especialmente, na agricultura familiar em que as ocupações das mulheres se caracterizam pela concatenação dos afazeres domésticos, cuidado com os filhos, a lida na terra e/ou comércio do excedente da produção que, por vezes, 'enganam' as estatísticas.

Os "dados coletados no Censo de 1872 mostraram ainda que, em geral, nas regiões econômicas examinadas, aproximadamente 30% das mulheres eram chefes de domicílio e mantinham as suas famílias, principalmente entre as idades de 35 e 59 anos." (SAMARA 2002, p. 43), situação ampliada, atualmente, com quase metade dos lares sob o comando feminino, segundo dados do RAIS 2019, e de conviverem, ocasionalmente, com um companheiro, pois "grande parte dessas famílias [da ralé ¹⁰] são também encabeçadas pela figura feminina da mãe, na medida em que os homens, muito frequentemente, trocam de parceiras [...] e abandonam os filhos à própria sorte." (SOUZA, Jesse de, 2009, p.411).

Nas primeiras décadas do século XX, mormente em função da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), houve significativas alterações na inserção das mulheres no mercado de trabalho. Nesse período, o Brasil enfrentava dificuldades na importação de mercadorias e, notadamente, no eixo entre o Rio de Janeiro e São Paulo, os capitalistas brasileiros e estrangeiros investiram e estimularam o desenvolvimento interno. Como consequência houve

¹⁰ Segundo Jessé de Souza (2009), uma classe inteira de indivíduos, não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida, *esse é o aspecto fundamental*, das condições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação.

o aparecimento de novas classes sociais ligadas ao setor urbano e industrial e a necessidade de dar instrução à população dessas classes que emergiram. (CLARK, 2006). Coube às mulheres mais bem situadas socialmente, lecionar, não só por haver carência de professores para atender à crescente demanda por escolarização, mas como uma alternativa à época, de ter um trabalho remunerado, ainda que precisassem de autorização do pai ou do marido para exercer a docência. De forma análoga, nos anos 1940, que incluem os anos da segunda guerra mundial, despontam coletivos de mulheres "que lutavam contra o aumento do custo de vida e contra o nazifascismo". (AUAD; RAMOS; SALVADOR; 2017, p. 197).

Já nas décadas seguintes – 1950 e 1960 – esses movimentos se institucionalizam, entre eles, "o Conselho Nacional de Mulheres, refletindo as ações propostas por Bertha Lutz nos anos 1920 e 1930". Ainda assim, Auad, Ramos e Salvador (2017, p. 197) afirmam que: "o sistema patriarcal continuava infringindo às mulheres dependência econômica, dificuldade de acesso e segmentação na educação formal, além de obstáculos à participação política". Apesar de haver algumas lutas, nas classes sociais mais abastadas, o trabalho das mulheres fora de casa era considerado "uma atividade provisória, ou complementar ao trabalho exercido pelo chefe da família" até que houvesse alguma intercorrência, caracterizando uma situação ambígua.

Por um lado, o papel social delas era reforçado por posturas que enfatizavam a proteção da família e da maternidade e, ao mesmo tempo, recorriam à força de trabalho das mulheres, caso precisassem de força de trabalho para alguma ocupação que se tornou necessária, ou talvez, atividades que os homens não estavam dispostos a exercer. (BORELI; MATOS, 2012, p. 177). Tal situação não se repete na classe trabalhadora popular que sempre estiveram ocupadas desde o final do século XIX, como apresentado, em condições desfavoráveis estruturalmente, exploradas e oprimidas em trabalhos em indústrias, serviços e comércio e em outras atividades, incluindo as domésticas que, se somadas, retiram das mulheres tempo de descanso e de cuidados consigo, como nos indica Briguglio (2020, p.183) em sua tese de doutorado:

O trabalho doméstico e de cuidados continua sendo central na organização da vida profissional das mulheres de todas as classes sociais, mas traz mais prejuízos, sobretudo àquelas que percebem menores salários, contam com uma rede de apoio menor e têm crianças pequenas. Essas mulheres são penalizadas por não conseguirem conciliar as horas de trabalho com o cuidado com casa e família, o que resulta, muitas vezes, em inserções mais

precárias no mundo do trabalho. Entre as mulheres que conseguem equilibrar a casa e o trabalho, ficam sentimento de culpa com relação aos filhos e à família.

Contudo, para as 'mulheres da elite', prevalentemente brancas, acadêmicas ou profissionais, apesar de eventuais privilégios, as alternativas para driblar as amarras da dominação masculina foram, também, tortuosas, pois enfrentavam obstáculos e dependiam de regras formuladas pela própria elite, predominantemente, masculina. Sendo assim, essas mulheres compõem o que "[...] se constituiu como uma espécie de 'elite discriminada, [...] duplamente isolada': não pertenciam à elite masculina e tampouco à 'massa feminina', e era um grupo "dominado, por estar limitado a pequenas porções de poder que a elite masculina cede a partir de insistentes pressões" (YANNOULAS, 2011, p. 273), o que não impede de haver, ainda, a discriminação, mesmo que velada, por meio do "fenômeno" identificado como "*glass ceiling phenomenon*", ou teto de vidro", presente nas organizações. (HIRATA, 2015, p. 6).

Segundo Nunes e De Lima (2021) não só o teto de vidro limita a ascensão e a expansão de oportunidades para as mulheres nas corporações. Mencionam, também, outras duas ocorrências que se configuram como barreiras para as mulheres no mercado de trabalho: o ' piso pegajoso' (*Sticky Floor Phenomenon*) e a 'abelha rainha' (*Queen Bee Phenomenon*). O primeiro refere-se "[...] à naturalização da vinculação das mulheres a determinados postos de trabalhos que são desqualificados e mal remunerados, sobretudo os postos do setor terciário, mas que têm reflexos nas demais atuações profissionais das mulheres." (NUNES; DE LIMA, 2021, p. 3) uma vez que, por se trata de um preconceito de gênero, dele sucedem distinções salariais entre homens e mulheres, mesmo que desempenhem de forma semelhante, a mesma função e tenham o mesmo tempo de experiência.

O segundo fato ao qual as autoras (Idem, 2021, p. 3) se referem acontece sem a interferência direta dos homens no bloqueio: as mulheres que passam a ter poder, ou seja, já se desprenderam do ' piso pegajoso' e quebraram o 'teto de vidro', reproduzem o sexismo, o machismo, e impedem que outras mulheres ascendam na carreira e alcancem cargos de direção, sem qualquer identificação ou empatia com as demais mulheres, distanciam-se delas e se ajustam à cultura masculina e se integram à estrutura dominada pelos homens. (NUNES; DE LIMA, 2021, p. 5).

Com relação às mulheres das classes populares, elas trabalham em ocupações semelhantes àsquelas identificadas desde o censo de 1872, tanto na indústria, no comércio e na prestação de serviços, quanto nos afazeres domésticos e, em relação a todas as classes de trabalhadoras, a remuneração é inferior àsquelas recebidas pelos homens. Observa-se que as mulheres em funções semelhantes aos homens ainda recebiam em 2019 remunerações quase 30% inferior a eles, segundo dados divulgados pelo IBGE, (2020 [b]),¹¹ com base no módulo 'Rendimento de Todas as Fontes, da PNAD Contínua'. Contudo, segundo a mesma fonte, as diferenças são ainda mais significativas se observados os ganhos de mulheres negras e pardas, espectro em que estão as principais desigualdades nos rendimentos.

No entanto, em setores da classe média, observa-se mulheres que "Combinam seus estilos de vida com criatividade, em formas de trabalho alternativo, criativo ou prazeroso, de acordo com as opções pessoais possíveis" (CORREIA, 2006, p 245), como meio de adaptação às condições do mercado de trabalho, sobretudo pautadas no **auto-empresariamento** voltado à prestação de serviços e ao comércio pautados em "ideias e práticas que podem ter, ou não, uma 'aura místico-esotérica', nas quais pode ser identificada a associação de uma proposta de vida a uma proposta mercadológica, vinculada à visão da 'ecologização' da vida social". Exemplificam tais ocupações 'femininas', a oferta de "terapias corporais", o "*slow food*", os produtos naturais, cosméticos e orgânicos. (Idem, 2006, p. 245/6)

Nesse sentido, vê-se a importância de observar as mulheres como um grupo heterogêneo e multifacetado para os quais as políticas públicas não se restringem somente a assuntos diretamente afetos à condição feminina e à sua segurança física, emocional e patrimonial. Abrange aspectos relativos à rede de apoio social; aos cuidados com as crianças e com os adolescentes; às vagas nas creches; à segurança alimentar; à garantia da educação dos filhos; à atenção à saúde dela e dos seus, entre outros assuntos, marcadamente nas classes populares e, mormente, em lares chefiados por elas.

Considerados os fenômenos elencados por Nunes e De Lima (2021), retromencionados, Dubet (2020 [2019[©]] p.13) acrescenta, ainda: "As barreiras invisíveis de origem social e cultural, da cor da pele, do sexo e dos diplomas funcionam como fronteiras,

¹¹ IBGE – PNAD contínua (2020 [b]): rendimento de todos os trabalhos dos homens (R\$ 2.555) é 28,7% mais alto que o das mulheres (R\$ 1.985).

por vezes, intransponíveis." Sendo assim e em função desses entraves, "essas mulheres são penalizadas por não conseguirem conciliar as horas de trabalho com o cuidado com casa e família, o que resulta, muitas vezes, em inserções mais precárias no mundo do trabalho." (BRIGUGLIO, 2020, p. 183). Tal situação, conforme afirma Yannoulas (2003, p. 232), é preocupante, vez que está ocorrendo um processo de "[...] feminização da pobreza pois na faixa mais alta da renda há maior proporção de homens enquanto na faixa de renda das pessoas que ganhavam menos, a maior parcela é de mulheres".

Um dos fatores que influencia na feminização da pobreza é a sobrecarga das mulheres, financeira e pessoalmente, decorrente do elevado número de divórcios e, ainda, as separações e as mães solteiras, em que a guarda dos filhos cabem, majoritariamente a elas, "colaborando para o aprofundamento do quadro de pobreza nestas famílias – uma realidade que já é vivida, historicamente, pelas famílias monoparentais chefiadas por mulheres negras". (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO; CORECON-MG, 2020, p. 18).

Essa tendência do empobrecimento, principalmente feminino, têm suas causas ligadas à discriminação e à "[...] divisão sexual e racial do trabalho [que] atua tanto no condicionamento da entrada das mulheres no mercado laboral quanto na desvalorização econômica e social das tarefas tradicionalmente desempenhadas por mulheres, sobretudo, pelas mulheres negras" (Idem), permanecendo, além das barreiras invisíveis – o teto de vidro, o piso pegajoso e a abelha rainha, como referidos –, as barreiras de gênero observáveis, pautadas em preconceitos, que tipificam as "profissões masculinas" e as "profissões femininas". Contudo, o autor reconhece avanços na inserção feminina e destaca ocupações que podem ser "[...], consideradas mistas", por apresentam proporções equilibradas entre os gêneros que as exercem. (DUBET, (2020 [2019[©]], p. 43).

Tabela 2 – Mulheres ocupadas (1) por ramo de atividade econômica e por ano no Brasil, em porcentagem

DESCRIÇÃO	MULHERES OCUPADAS (%)			
ATIVIDADES ECONÔMICAS	2015	2016	2017	2018
Agricultura, pesca e minas	5,3	4,9	4,5	4,3
Eletricidade, gás e água	0,5	0,3	0,5	0,5
Indústria manufatureira	10,5	9,8	9,6	9,7
Construção	0,6	0,6	0,6	0,6
Comércio	25,6	25,7	26,3	26,0
Transporte, armazenamento e comunicação	2,2	2,1	2,2	2,2
Estabelecimentos financeiros	6,2	5,9	6,1	6,0
Serv. comunitários, sociais e pessoais (inclui saúde e educação)	49,1	50,6	50,4	50,7
TOTAL	100	100	100	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com dados da OIT. *Panorama Laboral da América Latina e Caribe*, edições 2018 e 2019

Da análise da **Tabela 2**, apreende-se uma equivalência entre as profissões apontadas no censo de 1872 e as ocupações apresentadas entre os anos de 2015 e 2018. As mulheres permanecem focadas nos serviços humanitários, abrangendo educação e saúde que, também haviam se destacado no final do século XIX. Sendo como descrito, as ocupações que a maioria das mulheres, tanto das classes populares quanto da elite, se dariam conforme a divisão sexual do trabalho no âmbito das relações sociais de sexo, em que as disputas, materiais e ideológicas, "são formadas pela divisão do trabalho entre os sexos, o controle social da sexualidade e a função reprodutiva das mulheres" (KERGOAT, 2010, p. 99), contexto que é reproduzido por gerações, inclusive no ambiente escolar, reforçando tais concepções, que condicionam não só a atuação feminina como, também, a masculina.

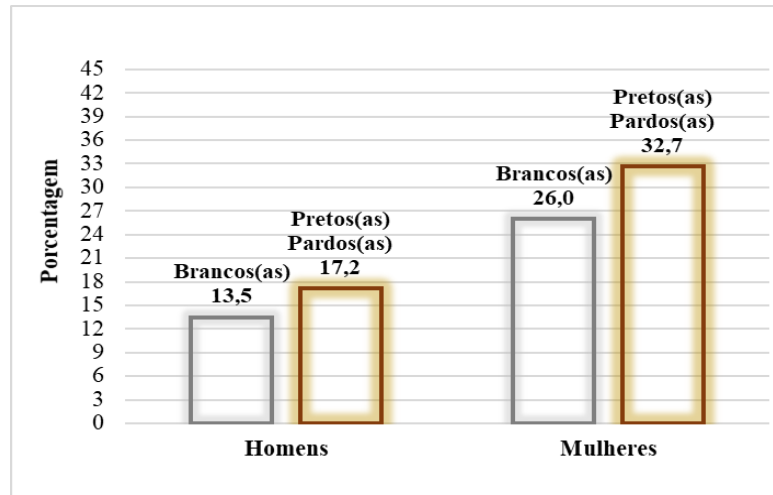
Os trabalhos tidos na sociedade patriarcal como 'femininos' de cuidar e educar, continuam em destaque entre as atividades femininas do século XXI. Com isso, talvez haja pouca identificação com os apelos da formação voltada para o mercado de trabalho e, sim, a

tendência a seguir traços culturais dos papéis das mulheres na sociedade, ainda que sejam observados alargamentos dos espaços ocupados pelas mulheres. Ademais, a flexibilização do trabalho, decorrente das reformas trabalhistas, é um fator que divide e acentua as desigualdades entre as mulheres de diferentes condições socioeconômicas, raça, cor, geração com diferentes inserções no mercado de trabalho, remetendo à importância de considerar tais distinções sob a ótica da teoria da interseccionalidade, que trata "das relações sociais de gênero, de classe e de raça, podendo incluir outras relações sociais, como a de sexualidade, de idade, de religião etc." em intersecções assimétricas e variáveis. (HIRATA, 2014, p. 66).

Nesse sentido, segundo Bruschini e Lombardi (2000, p. 68), há mudanças favoráveis, ainda que singelas, na participação das mulheres no mercado de trabalho que contam com ensino superior, com rendimentos melhores, ainda que inferiores aos dos homens em funções semelhantes. Entretanto para as outras mulheres das camadas menos favorecidas, as vagas e as ocupações permanecem como há muito tempo. As autoras com base em dados secundários, relataram tais inserções considerando "dois pólos" prevalentes para a análise das ocupações femininas. O primeiro, referido como tradicional, "de má qualidade" e o segundo composto pelas "boas ocupações".

Destaca-se que em ambos os polos, a classificação deu-se quanto "aos níveis de rendimento, formalização das relações e proteção no trabalho" e o segundo associado às carreiras universitárias que, paulatinamente, vem percebendo a presença feminina crescente, especialmente, a Arquitetura, o Direito, a Odontologia, a Medicina e mesmo a Engenharia, um reduto essencialmente masculino. Se vista globalmente, as engenharias têm menor participação feminina, mas há três áreas que atraem mais as mulheres: a engenharia de produção (referida, anteriormente, como organização e métodos), a engenharia ambiental e a engenharia química (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2000; TESSARI; VILLAS-BOAS, 2013). Já entre os trabalhos do polo de 'má qualidade' encontram-se aqueles em tempo parcial, como demonstra o **Gráfico 2** que trata das ocupações realizadas no Brasil, expressas em porcentagens e relativas a gênero e raça, com dados de 2019.

Gráfico 2 - Proporção de ocupados em trabalho por tempo parcial Brasil, em março de 2021, com dados de 2019, em porcentagens



Fonte: IBGE, 2021 – Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica – n.º 38 Estatísticas de Gênero – Ano base 2019. Elaborado pela autora.

No período da publicação e em que foram gerados os dados, respectivamente, 2021 e 2019, já se estava sob a influência das reformas empreendidas em 2017, que trataram das terceirizações, das atividades intermitentes e das desregulamentações de direitos trabalhistas e de suas consequências no mercado formal e informal do trabalho, confirmando as tendências incipientes na década de 1990, sobretudo com relação à flexibilização das relações de trabalho, do afrouxamento dos direitos fundamentais, do esfacelamento das representações e dos coletivos atreladas ao local de trabalho e a acentuação das desigualdades.

Embora as mulheres constituam mais da metade da população brasileira, o fato de estarem subrepresentadas em tantas esferas da vida pública no País reforça a necessidade de políticas voltadas para a redução das desigualdades de gênero, étnico-raciais e de classe socioeconômica identificadas.

No próximo Capítulo serão tratados assuntos relacionados à juventude e ao ensino escolar, cada vez mais voltado ao mercado de trabalho em uma tentativa quase cega de acertar um alvo móvel.

Capítulo 3 – Sobre as Juventudes, o Direito à Educação e o Ensino Integral das Jovens Mulheres

Este capítulo trata da juventude, especialmente, com foco naqueles com idade para cursar o ensino médio, questionando como caracterizar as juventudes femininas e suas escolhas com o **objetivo específico** de refletir sobre as políticas públicas para a juventude, o direito à educação, e as possibilidades futuras das jovens mulheres do ensino em tempo integral. Face a tais reflexões, a abordagem adotada justifica-se pela intenção de subsidiar as análises a partir das observações e os diálogos realizados nas escolas do Programa de Ensino Integral face ao ambiente em que se inserem as jovens de identidade feminina. Para tanto, inicia-se pela conceituação e pela contextualização social da juventude, a educação como direito fundamental e a discussão de questões que interferem na "liberdade de apreender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber, e ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]" conforme incisos II e III do artigo 206, da Constituição Federal de 1988.

3.1. As Juventudes e os locais de fala dos jovens

Se ao longo do século XX, no Brasil, as falas juvenis estiveram estruturalmente silenciadas, ainda que tenham podido se manifestar, apesar da contenção violenta ou sutil, o cenário que se descortina ao final do século traz elementos novos ao tentarmos responder à pergunta: **Os jovens podem falar?** (CASTRO, 2011, p.3060) (grifo nosso)

A juventude pode ser entendida como uma categoria social e ser considerada como um grupo social e não restrita a uma condição humana de "[...] mera passagem para a vida adulta.", uma vez que esse grupo "[...] tensiona os espaços sociais e geracionais, numa conjuntura em que as formas de participação, os cenários políticos, a organização do trabalho se transforma rapidamente" (LARANJEIRA; IRIART; RODRIGUES, 2016, p. 119). A transição para a vida adulta não suprime a importância de seu pertencimento social, ou diminui o valor de sua participação e de sua influência na sociedade. Contudo, Abramo afirma que apesar de entendida como uma etapa de transição e de preparação para a vida adulta, à semelhança da proteção e ocupação do tempo livre das crianças, estende-se aos jovens espaços de "guarda" que garantam "a participação dos jovens para muito além dos

âmbitos educativos. [...] e afirma: "é crescente o número de grupos dos mais variados tipos – culturais, esportivos, comunitários, religiosos etc. (ABRAMO, 2008, pp. 222-223).

Tais constatações trazem abordagens dissonantes com relação à faixa etária dos jovens. Conforme o IBGE, são considerados jovens os indivíduos que estão na faixa etária entre de 15 a 29 anos de idade, enquanto a Organização das Nações Unidas (ONU) define a faixa entre 15 e 24 anos. Essa variação com relação à idade é uma das controvérsias menos relevantes para a conceituação de juventude, pois segundo Léon (2005, p. 13) "a idade se transforma somente em um referente demográfico".

Sendo assim, o fato de estarem entre a infância e a vida adulta, não subtrai dos jovens a capacidade de gerar, trocar e receber influências dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais, deles mesmos e dos demais grupos sociais no ambiente em que estão inseridos. (GOMES, 2008). Por essa razão, há autores que não atribuem qualquer importância à transitoriedade, uma vez que todos seremos outros no futuro, ou seja, a transitoriedade é uma das condições do ser humano.

Por sua vez, Léon (2005, p. 14) destaca a relevância do "processo de construção de identidade", considera-o "como um dos elementos característicos e nucleares do período juvenil". E ao passar por esses processos, os distintos grupos de jovens guardam características em comum se considerada a abordagem do "jovem como ator estratégico do desenvolvimento", reconhecendo o jovem "como atores dinâmicos da sociedade e com potencialidades para responder aos desafios colocados pelas inovações tecnológicas e transformações produtivas" (ABRAMO, 2005, p. 22), sobrepondo-se à ideia de que jovens são, obrigatoriamente, problemáticos o que não implica em desconsiderar os conflitos, as necessidades, os direitos e a pluralidade das juventudes.

Esses grupos distintos de jovens compõem as várias juventudes, e "essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e, também, das regiões geográficas, dentre outros aspectos." (DAYRELL, 2003, p. 42), o que enfatiza a diversidade dos modos de ser jovem, o que destaca a importância da interseccionalidade, também, para as juventudes.

Entretanto, salienta-se que os jovens de forma geral, notadamente, no século XX, reproduziram as narrativas dos mais velhos ou os ensinamentos disciplinares decorrentes de

sua escolarização e, por esse motivo, eram "silenciados e enredados nas estruturas de dominação as quais eles mesmos desconhecem, continuam a se subjetivar como tutelados, invisíveis e 'não falantes'." (CASTRO, 2011, p. 300).

A partir da década de 1990, parte relevante da população jovem é reconhecidamente afetada por carências reais, condição que a coloca em "risco social" e que abrange, sobretudo os setores "da saúde e da justiça [segurança social]", que motivam ações e políticas públicas federais, porém com ênfase, ainda, na perspectiva da "juventude como etapa problemática" (ABRAMO, 2005, pp. 20-21)

A ideia da educação em tempo integral como um meio de contribuir para a incumbência do Estado, com o apoio da sociedade civil organizada, em dar conta da proteção social de crianças e jovens brasileiros prevista, regularmente, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 que:

[...] estabelece uma ampla rede de proteção a crianças e adolescentes, regulamentada no âmbito do ECA, na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e na própria LDB. Em meio a um novo contexto legal no Brasil, vai se consolidando a perspectiva de **proteção** e desenvolvimento humano plenos, voltados à totalidade das crianças e jovens brasileiros (CENPEC; UNICEF; ITAÚ SOCIAL, 2011, p. 21). (grifo nosso).

Nessa mesma década, o **ensino médio** passa a ser obrigatório e a compor a educação básica brasileira, pública e gratuita, o que possibilitou "a entrada de um novo contingente de jovens alunos [...] a esse nível de ensino". Estes novos estudantes trazem para dentro das escolas públicas de ensino médio "as tensões e contradições de uma sociedade marcada pela desigualdade." (DAYRELL; MOREIRA; STENGEL, 2011, p. 15). Por outro lado, tal reforma, apesar de alavancar a ampliação do número de matrículas, não viabilizou "a promoção de condições adequadas que permitissem a permanência e a vivência de uma educação de melhor qualidade." (LEÃO, 2011, p. 107).

Concomitantemente, outras políticas públicas federais voltadas a resolver os problemas da juventude foram pautadas nas intenções do ECA e da LOAS com a finalidade de incentivar o controle do tempo ocioso dos jovens, aqui exemplificados pelos programas esportivos, culturais e de trabalho, destinados especialmente aos moradores de bairros periféricos das grandes cidades brasileiras". Essa perspectiva influenciou, também, algumas das disposições da LDB, de 1996. No entanto, "nenhum órgão da administração federal"

sistematizou e concentrou as informações acerca de tais iniciativas (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 21) e, sequer, trataram das causas-raiz das alegadas dificuldades em lidar com os jovens.

As críticas procedentes à abordagem de tais políticas educacionais, mesmo sem desconhecer, como por exemplo, a diminuição na taxa de analfabetismo e aumento no nível médio de escolaridade, fundam-se na frustração do que fora disseminado nos anos 1990, ou seja "[...] a melhoria na educação escolar não se revelou um 'motor de desenvolvimento' e de crescimento econômico no Brasil." (MOTTA, 2007, p. 343).

Concorreram para essa contradição, aspectos decorrentes das inovações e da disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e das Tecnologias de Automação (TAs), que modificaram as relações sociais e culturais, como também trouxeram desdobramentos nos requisitos para o trabalho e para as ocupações, entre outras mudanças de rumos e de perspectivas, para além dos espaços escolares. Esse novo contexto passou a impulsionar agendas públicas que, de forma análoga, não se restringem à educação escolar e vem "alterando significativamente a situação da juventude" (POCHMANN, 2004 [a], p. 384) e implicou, segundo Freitas [Maria Virgínia], Abramo e León (2005, p.5), na ampliação do "reconhecimento de que a juventude vai além da adolescência, tanto do ponto de vista etário quanto das questões que a caracterizam".

Nesse sentido, notam-se algumas mudanças que estão tornando as juventudes mais visíveis e dignas de consideração e atenção, para além da capacitação e do controle do tempo ocioso. As políticas públicas para a juventude passam a ser consideradas no bojo das demandas sociais que ganham visibilidade no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). A diversidade passa a ser considerada, não só pela negociação com os movimentos, como também, pela "representatividade no governo de diversos autores políticos, como integrantes da [...] organização administrativa.", incluindo as secretarias de Direitos Humanos, de Políticas para Mulheres, da Promoção da Igualdade Racial e a da Juventude. (VIANNA, 2018 [posição 1147]).

Observa-se que apesar da fragmentação dos assuntos em unidades administrativas distintas, o que de certa forma inibiu a interseccionalidade e a articulação dos temas, ao colocar esses assuntos em pauta, criou-se "responsabilidades governamentais" em responder

aos movimentos e às demandas relativas a gênero e à diversidade sexual no âmbito da educação, criando debates, alianças, produzindo agendas, formulando e planejando políticas, mas, por outro lado, acirrou resistências e tensões em setores conservadores da sociedade, como se identifica no atual governo federal. (VIANNA, 2018, [posição 1296]).

O reconhecimento dos jovens e de suas agendas próprias passa a ser pauta de políticas públicas específicas, voltadas a esse setor da população. E assim, em 2005, foi criado o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) por lei federal e, também, foram instituídos a Secretaria Nacional de Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). A ação desses jovens, ora visíveis, de ONGs e de outros atores produzem "um amplo processo de afirmação da necessidade de reconhecê-los enquanto sujeitos de direitos ganhava força e legitimidade." (FREITAS [Maria Virgínia de], 2005, p. 5).

Corroboram para esse entendimento, as políticas públicas criadas pelo governo federal que, por meio da Emenda Constitucional n.º 65, de 13 de julho de 2010, "Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude" (BRASIL, 2010) e, no mesmo ano, institui o Estatuto da Juventude, que conforme a sua ementa "[...] dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE" (BRASIL, 2013).

Em agosto de 2013 foi instituído o Estatuto da Juventude pela Lei Federal n.º 12.852, regulamentado cerca de cinco anos depois pelo Decreto Federal n.º 9.306, de 2018, alterado pelo Decreto Federal n.º 10.226, de 5 de fevereiro de 2020. O Estatuto dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). Na referida Lei Federal "são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade" (BRASIL, 2013). Em 2020 houve alteração das disposições relativas ao Sistema Nacional de Juventude, instituído pela Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013, afetando a coordenação, o Conselho Nacional de Juventude e condicionando o PNJ à diagnóstico prévio realizado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos a partir do qual serão estabelecidos os objetivos, as metas e as ações a desenvolver.

Nesse sentido, em 2018 foi encaminhada ao Congresso Nacional, a proposta de atualização da minuta do projeto de lei para instituição do Plano Nacional de Juventude (PNJ), a ser publicado. Nessa minuta foram incorporados dados obtidos pela Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), em pesquisa realizada com jovens de 15 a 29 anos, sendo 49% do sexo masculino e 50,4% do sexo feminino. Com relação à cor da pele, 45% dos jovens se autodeclararam como pardos, 15% como pretos e 34% como brancos (BRASIL, 2018 [d], p. 49). Dessa mesma pesquisa com os jovens, também se extraiu as seguintes informações:

Quanto aos principais **problemas** que os jovens observam na sociedade brasileira, foram destacadas [pela pesquisa] a violência e a segurança (43%), seguido pela falta de emprego (34%), saúde (26%) e educação (23%).

Segundo os jovens entrevistados pela SNJ, dentre os **assuntos mais importantes** que devem **ser debatidos** estão a desigualdade e a pobreza com 40%, drogas e violência com 38%, política com 33%, cidadania e direitos humanos com 32%, educação e futuro profissional com 25%, racismo com 25% e meio ambiente e desenvolvimento sustentável com 24%. (BRASIL, 2018 [d], p. 50).

No entanto, as desigualdades socioeconômicas e as precondições relativas à classe social de segmentos da população, são fatores que se desdobram em uma participação assimétrica. Alguns grupos originários de setores dotados de mais poder e de influência no "cenário político são beneficiados, enquanto outros segmentos se veem à margem do processo político e bastante distanciados da garantia plena de seus direitos" (BRASIL, 2018 [d], p. 25). Jessé de Souza (2009, p. 412), referindo-se ao silêncio de alguns segmentos sub-representados, comenta: [...] "Uma pessoa que se habituou a não ser tratada como cidadã muitas vezes não sabe como exigir benefícios, que apesar de lhe serem garantidos em lei, exigiriam planejamento de ações, disciplina e autocontrole que ela não tem."

Com as considerações trazidas sobre as juventudes e algumas iniciativas voltadas a esse público, questiona-se: como tais dispositivos podem atender ao direito da juventude à educação garantido pela Constituição Federal de 1988? E aqueles jovens, designados por Jesse de Souza como 'ralé' e sub-representados politicamente, permanecerão à margem da sociedade? O subitem a seguir têm o intuito de provocar reflexões sobre essas questões.

3.2. O Direito à Educação, a Educação Integral, o Ensino em Tempo Integral e as Jovens Mulheres

O Direito à Educação é, em sentido geral e por consequência, direito de todas as pessoas se apropriarem da cultura, por essa apropriação ser parte essencial da condição humana e uma necessidade para o pleno usufruto da vida (CARA, 2019, p. 22)

Desde a cultura grega clássica fala-se em formação humana. Naquele tempo havia uma separação entre o desenvolvimento do homem em aspectos específicos, ou exclusivos, de sua natureza e as atividades voltadas à transformação e a manipulação de matérias voltadas a suprir as necessidades do ser humano. Assim, a formação humana privilegiava o espírito e a vida política e, por essa razão, destinava-se "àquelas pessoas que, não precisando trabalhar, podiam dedicar-se integralmente às atividades de cunho espiritual" (TONET, 2006, p.10).

Segundo Tonet (2006, p. 10) a "*humanitas romana*, o humanismo renascentista e a *Bildung* alemã expressam (...) a ideia de uma ampla e sólida formação do ser humano", com traços da cultura grega clássica, mas ainda privilegiando a formação do espírito mesmo que o desenvolvimento físico fosse considerado, desconsiderando os assuntos relacionados ao trabalho, à produção, à transformação de materiais e à produção de riquezas. E assim continuou durante a Idade Média onde era notável "a separação e este desnível entre o trabalho material e as atividades espirituais," (idem, 2006, p. 10). Existia a sociedade de classes, as desigualdades, a exclusão dos subalternos e servos, sem acesso às riquezas, como um fenômeno natural e constitutivo.

Entretanto, no Brasil, desde Anísio Teixeira, na década de 1930, criador de um dos marcos históricos do ensino integral brasileiro, aplicado a um Centro Educacional, fala-se da educação integral, porém com conotações diversas daquela idealizada pela pedagogia escolanovista, que se distanciam, conceitualmente, da educação em tempo integral contemporânea. Segundo Cavaliere (2002, p. 251):

De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. O entendimento da **educação como vida, e não como preparação para a vida**. (grifo nosso)

Por sua postura em favor da educação como vida, mantém-se como uma referência às formulações voltada ao ensino integral posteriores e suas derivações, em qualquer nível

de ensino. À época: "instituiu a educação integral de forma nuclear, promovendo, em um mesmo local, diversos direitos das crianças e adolescentes soteropolitanas (Salvador-BA-BR) em situação de vulnerabilidade", pois Anísio entendia que: "a missão do ensino só pode ser o desenvolvimento da inteligência, da tolerância e da felicidade". (CARA, 2020, s.p.).

Passada mais de meia década, o ensino em tempo integral ganha impulso, como explica Santos (2009, p. 21), com a publicação da LDB que prevê que "o ensino fundamental no Brasil deve ser progressivamente ministrado em tempo integral" o que motivou os entes da Federação – observadas as respectivas atribuições – a proporem programas e políticas que viessem a contemplar tal modalidade de ensino. Conforme LDB é competência do Estado o atendimento ao ensino básico (PERONI, 2013). A Seção IV, da LDB, trata do Ensino Médio em seu Art. 35 e em seus incisos II e III está expresso o ensino como meio de preparação para o trabalho e para o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a autonomia intelectual e do pensamento crítico. A seguir são reproduzidos, na íntegra, os dois incisos citados na LDB:

Art. 35 [...]

Inciso II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

Inciso III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Federal n.º 9.394, de 1996 introduziu a faculdade da ampliação do tempo escolar diário nos artigos, sendo, também, tratada no Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado por meio da Lei Federal n.º 10.172, de 2001 e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), regulamentado pelo Decreto n.º 6.094/07.

Conforme Moll (2020, p. 2.099) esclarece, "quando falamos de Educação Integral, apontamos para uma formação humana nas diferentes dimensões do sujeito, sempre como um horizonte utópico para o qual caminhamos", ou seja, não diz respeito ao ensino durante todo o dia e sim a uma concepção de educação. Consequentemente, o que seria a formação humana integral "livre, participativa, cidadã, crítica para todos os indivíduos" (TONET, 2006, p. 18) fica comprometida pela contradição intrínseca entre o que deveria ser e o que é,

de fato, a formação escolar voltada a instrumentalizar o indivíduo para competir no mercado de trabalho e garantir, ao menos, a sua sobrevivência.

Então o que mudou com o passar dos séculos? O discurso e a prática passam a ser desassociados: a proclamada igualdade de todos os seres humanos não é verificada de fato. No capitalismo o cenário ganha, paulatinamente, nova configuração, pois a formação para o trabalho humano passa a interessar às classes dominantes como meio de produção de mercadorias e produtos, voltados à acumulação de riqueza material para poucos, implicando "na impossibilidade da autêntica formação humana integral" (TONET, 2006, p. 12). Nesse contexto a educação, também, foi desvirtuada de forma que os seus conteúdos e métodos pudessem atender às demandas das classes dominantes, detentoras dos meios de produção.

Por sua feita, se é uma questão de instrumentalização para o mercado de trabalho, como fazer valer os recursos empenhados na formação de capital humano em países periféricos e semiperiféricos, como o Brasil, e buscar o retorno futuro dessa educação na constituição da força de trabalho? Nessa perspectiva ambígua entre a promoção humana e a rentabilidade dos investimentos, pautada na formação da força de trabalho, colocam-se questionamentos com relação ao investimento nos jovens – que potencializou e justificou sistemas educacionais – como ilustra o texto a seguir:

A relação entre crescimento econômico e mobilidade social e grau de escolarização da população, princípio fundamental da Teoria do Capital Humano alcunhada pelo economista estadunidense Theodore Schultz, foi fundamental para o otimismo e a expansão dos sistemas educativos que se espalharam no mundo ocidental (KRAWCZYK, 2018, p. 62)

E o que dizer em relação aos jovens que, mesmo apresentando acréscimo quantitativo no acesso e na permanência e mais escolaridade, não logrou os resultados esperados nos testes nacionais e internacionais, sobretudo, nos países em desenvolvimento? Motta e Frigotto (2017, p. 364) nos chamam a atenção para o foco de organismos internacionais, notadamente o Grupo Banco Mundial em relatório de 2011, que "indica que sua prioridade no âmbito da educação é 'ter os pobres e vulneráveis como objetivo, criar oportunidades de crescimento, promover ações coletivas globais e governação'".

Independentemente, de terem sido consideradas as influências externas, o que se viu entre 2010 e 2013, foi a construção de alternativas que afetaram positivamente o ensino

médio, e, ao mesmo tempo, abriram possibilidades para os jovens de aspirarem o 3º grau, mesmo que em condições desfavoráveis, economicamente. Moll (2017) afirma que se efetivaram por meio do programa federal 'Ensino Médio Inovador (EMI)': "ações que apontavam para a ampliação tanto dos horizontes formativos, quanto do tempo diário na escola, no caminho de uma escola de tempo integral e de formação humana integral". Em síntese, segundo a autora, foram criados "macrocampos pedagógicos" abrangendo as "áreas de cultura e artes, esporte, comunicação e mídias, entre outras", passíveis de articulação com as grades escolares dos projetos políticos pedagógicos "em curso nas escolas de ensino médio" (MOLL, 2017, p. 67).

O Ensino Médio Inovador inseria-se no "contexto do Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio" e tinha proposições curriculares que partiam do pressuposto, que:

Ninguém mais do que a própria comunidade escolar, o coletivo, conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado. Entretanto, a União tem a responsabilidade de criar propostas inovadoras, garantir as condições materiais e aporte financeiro que permitam as mudanças necessárias no âmbito do currículo nas escolas de ensino médio. (BRASIL, 2009, p. 20).

Contudo, apesar dos discursos voltados a garantir recursos materiais e financeiros, há um fator perseverante que tanto "no Brasil quanto na América Latina, tem marcado profundamente a vida dos jovens: a persistência de altos níveis de desigualdade social." A expansão do acesso à escolarização, que inclui até o nível superior, para os jovens em geral, ainda "se dá de uma maneira muito desigual" (LEÃO, 2011, p. 105)

Ademais, a atuação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), atinente à educação, defende "a relação orgânica entre educação, crescimento econômico e **desenvolvimento social**" (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 364). Para tanto, a partir dessa premissa – que inclui a atenção às camadas vulneráveis da população – passa a "controlar o desempenho escolar em nível internacional e, com ele, definir qualidade de educação: ler, escrever, contar e ter noções básicas de ciências" por intermédio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Os autores põem em dúvida a pertinência de qualificar a educação, por meio dessas avaliações globais, se analisadas "em uma perspectiva crítica", concluem, com relação ao Pisa: "não pode servir de parâmetro de qualidade de ensino" (Idem, 2017, p. 365).

Rosa e Ferreira (2020) fazem outro questionamento: a concretização das metas profissionais e pessoais das jovens pode ser fruto inequívoco da educação escolar? Talvez alguns acreditem que sim e, por isso, prescrevam 'o esforço, a dedicação e a autoeficácia', características pessoais abordadas na BNCC como subdimensões da competência 'Trabalho e Projeto de Vida' e adaptados ao contexto do PEI. Contudo, por enquanto, não é muito animador o que se vê com relação à mobilidade social ¹² e aos rendimentos futuros:

[...] no Brasil, a concentração de renda encontra-se nas mãos dos poucos que ocupam o topo da pirâmide social, em contraponto à esmagadora maioria situada na base da pirâmide, que detém a menor parte da renda do que é produzido na nação. Desta forma, quando se tem o *capital humano* participando ativamente das organizações, produzindo resultados diferenciados e gerando seu crescimento, tal situação não necessariamente resultará em melhoria no Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, nem no Coeficiente de Gini ¹³, vez que a riqueza produzida é revertida em favor daqueles poucos que exercem o controle das organizações, gerando melhorias no PIB do país, trazendo uma aparência fictícia de melhoria no bem-estar da população (ROSA; FERREIRA, 2020, pp. 163-164).

No entanto, a racionalidade economicista é implacável (FILMUS, 2002, p. 139) e se identifica no Brasil os efeitos do neoliberalismo, entre eles a desigualdade e a insegurança crescentes que:

[...] geraram populismos de direita enraivecidos e políticos demagogos no poder que não condizem com os sonhos neoliberais de cidadãos pacíficos e ordeiros, economias desnacionalizadas, Estados enxutos e fortes e instituições internacionais focadas em viabilizar a acumulação de capital e estabilizar a concorrência. (BROWN, 2019, p. 71)

Nesse rumo, faz algum tempo que "a política vem sendo tratada como o grande mal da nação. [...]. Essa demonização tem origem no interesse que os donos do poder econômico têm em dominar a política. Quanto menos gente na política, melhor para as elites que querem se aproveitar dela". (TIBURI, 2018, [recurso eletrônico] s.p.) Com isso se deu uma sobrevalorização dos 'outsiders' para 'gerir' e diminuir os assuntos de Estado em movimentos

¹² Relatório do Fórum Econômico Mundial mostra que, no Brasil, uma pessoa de renda baixa demoraria em média nove gerações para atingir renda mediana do país.

¹³ O coeficiente de Gini (ou índice de Gini) é um cálculo usado para medir a desigualdade social, desenvolvido pelo estatístico italiano Corrado Gini, em 1912. Apresenta dados entre o número 0 e o número 1, onde zero (0) corresponde a uma completa igualdade na renda (onde todos detêm a mesma renda per capita) e um (1), que corresponde a uma completa desigualdade entre as rendas (onde um indivíduo, ou uma pequena parcela de uma população, detém toda a renda e os demais nada têm). Gini mede o coeficiente através de pontos percentuais (que é igual ao coeficiente multiplicado por 100).

de privatização de organismos públicos e animar movimentos a "favor do liberalismo autoritário em alguns domínios e do moralismo autoritário em outros." (BROWN, 2019, p. 73).

No Brasil, no bojo das tendências descritas ocorreu a excêntrica convergência do "libertarianismo", baseado na ideologia ultraliberal libertaria, do fundamentalismo religioso tido, erroneamente, como escopo da "bancada evangélica", mas que inclui as várias vertentes protestantes e setores conservadores da Igreja Católica e, ainda, do anticomunismo que ganhou outra roupagem na América Latina, citando exemplos da ameaça do "bolivarianismo", originário na Venezuela, e de uma imaginária organização "de centro-esquerda e de esquerda" que estaria conspirando para "dominar o subcontinente". (MIGUEL, 2016, p. 593).

Nessa nova configuração político-partidárias voltam à discussão assuntos que se imaginava enfraquecidos, mas que, ao contrário, continuavam a circular nos setores conservadores, como a defesa: da Escola sem Partido; da condenação de matérias designadas, genericamente, como pertencentes a uma Ideologia de Gênero; da valorização da família tradicional em detrimento de outros arranjos familiares, entre outros aspectos para os quais já se havia avançado. Entretanto, para a formulação de políticas públicas educacionais, tais assuntos ainda se constituem como pretexto de controvérsias e debates entre setores divergentes, chegando a requer manifestação do Supremo Tribunal Federal (STF), quanto à constitucionalidade de normas legais que se espalharam pelo Brasil.

Os Assuntos em Disputa – Retrocessos e Avanços

A Constituição Federal de 1988 passa a incorporar direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Posteriormente, em tais direitos, frutos de reivindicações protagonizadas pelos movimentos sociais, intensificados quando da luta democrática pelo fim do regime civil-militar, de forma a equilibrar, em certa medida, as relações sociais. (ROSA; FERREIRA, 2020).

Posteriormente, a partir de 1995, a pressão de movimentos de mulheres, combinada com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade, juntamente com as Oito Metas do Milênio (2000), para serem atingidas até 2015, impulsionou a retomada de questões afetas

à área educacional. Inclui os assuntos relativos ao alcance da universalidade do ensino primário, à promoção da igualdade de gênero e ao empoderamento das mulheres ([ANDRADE, 2004; VIANNA; UNBEHAUM, 2004]; VIANNA e BORTOLINI, 2020).

A educação e formação das jovens mulheres inclui-se entre as juventudes com direitos assegurados pelo Estatuto da Juventude, a partir de 2013, que prevê temas que envolvem o direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil, à educação, à diversidade e à igualdade – aqui incluídos temas relativos ao gênero, sexualidade, e à violência contra a mulher – à saúde, à cultura, à comunicação e à liberdade de expressão, ao desporto e ao lazer, ao território e à mobilidade, à sustentabilidade e ao meio ambiente, à segurança pública e ao acesso à justiça.

Com relação às jovens mulheres há previsões de caráter geral – aplicável também aos demais jovens – e apenas uma específica: a inclusão de temas sobre questões [...] orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito (BRASIL, 2013, art. 18). Na regulamentação, a título de estranhamento, as referências à mulher constam somente da denominação do ministério que opera as políticas da juventude por meio da Secretaria Nacional da Juventude: o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Já na minuta atualizada do Plano Nacional de Juventude (PNJ), as mulheres são incluídas na proposição de políticas dirigidas às minorias. Nesse sentido, o ensino da jovem mulher, assegurado pela Constituição Federal de 1988, é um dos direitos previstos no Estatuto da Juventude. (BRASIL, 2018 [d]).

Entretanto, no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, e os subsequentes planos estaduais e municipais, nele baseados, apesar de contemporâneos aos assuntos retro referidos, foram suprimidas as referências expressas à temática de gênero, pois havia entendimento entre os conservadores que "as crianças eram vulneráveis à 'ideologia de gênero' que impediria a consolidação das identidades masculina ou feminina." (MIGUEL, 2016, p. 599), que tanto para os católicos mais conservadores, quanto para os 'evangélicos' são tidas como um dogma, e, portanto, de caráter indiscutível.

Mas os conflitos com os 'conservadores' foram mais abrangentes e não se limitaram a retirada da temática relativa ao gênero do Plano Nacional de Educação, de 2014, e de outros

dispositivos legais relativos à educação. Também, passam a ganhar corpo no cenário político nacional as propostas do Movimento Escola sem Partido, formado desde os anos 2000, e seus projetos de lei baseados, notadamente, na crença que existe uma doutrinação de esquerda nas escolas brasileiras, tanto moral quanto ideológica (CARA, 2016). Caso tais projetos fossem convertidos em normas e regulamentos limitariam as possibilidades de se ter uma educação integral.

Não bastasse a limitação proposta extramuros escolares, soma-se a intenção de vigiar, internamente, o professor em suas práticas cotidianas, implicando em insegurança e receio de transpor um limite imaginário e arbitrário entre o que pode e o que não pode ser tratado em sala de aula. Imaginem, se os projetos de regulamentação da Escola Sem Partido avançarem, o quão penoso será ministrar uma aula de história do Brasil, ou geral, sem o risco de julgamentos apressados e preconceituosos. Outrossim, alguns pais e mães de alunos e alunas, desconhecendo os "riscos ao processo formativo dos estudantes" que advirão dessas propostas, entendem, equivocadamente, que estão afastando os filhos e as filhas de influências 'nocivas'. (CARA, 2016, p. 44). A permanecer nessa direção, "a pedagogia da confiança e do diálogo crítico é [seria] substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores (FRIGOTTO, 2017, p. 31), "cercada pelas forças do conservadorismo neoliberal", segundo o alerta de Gadotti (2016, p. 155).

Ademais, tais formas que tentam controlar e regradar a fala dos docentes em sala de aula, também, entraram em discussão assuntos relacionados às questões de gênero, da sexualidade e de um espectro de crenças a elas relativas sobre a orientação sexual de jovens. Desde 2009, quando da produção de materiais pelo projeto Escola Sem Homofobia, voltados a apoiar a realização de seminários com profissionais da educação, gestores(as) e representantes da sociedade civil, há discussões inflamadas acerca da homofobia. O material produzido pelo projeto "era composto de um caderno pedagógico com atividades para uso de professores(as) em sala de aula; seis boletins para discussão com estudantes e três audiovisuais, cada um deles com um guia, um cartaz e cartas de apresentação para gestores(as) e educadores(as)" (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 5-6).

Contudo, após "pressões da bancada religiosa conservadora no Congresso Nacional, a presidenta Dilma Rousseff vetou o material em maio de 2011" (VIANNA; BORTOLINI,

2020, p. 6) e o projeto não prosperou como projetado e parte foi abandonada. Pelo veto foram excluídos os audiovisuais, considerados 'inadequados', por exibirem "histórias de afirmação das identidades de gênero e orientações sexuais por estudantes que questionavam os padrões heteronormativos das escolas." (Idem). Tal projeto foi lembrado, de modo distorcido, na época da campanha eleitoral para presidente, em 2018. A partir dele foram fabricadas *fake news* amplamente veiculadas pelas redes sociais, associadas e validadas pelo conservadorismo e pelas narrativas antiesquerdistas, personificadas no partido dos trabalhadores.

Segundo os autores (VIANNA; BORTOLINI, 2020 esse episódio concretiza "a tensão entre a defesa *versus* o combate da diversidade sexual e de gênero nas políticas de educação, parte de um movimento mais amplo de enfrentamento à inclusão do gênero nas políticas públicas não só no Brasil [...]". No entanto Junqueira (2017, p. 26) afirma que " [...] 'Gênero', 'ideologia de gênero', 'teoria do gênero' ou expressões afins são brandidos em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum" são termos usados pela Igreja Católica inspirados na publicação do Léxico um documento de 2003 "contra a agenda feminista de defesa das necessidades de saúde reprodutiva inter-relacionadas com outros direitos sociais e individuais" (VIANNA; BORTOLINI, p. 7) e desaprovada, expressamente, na Carta aos Bispos da Igreja Católica sobre a Colaboração do Homem e da Mulher na Igreja e no Mundo, de 2004:

[...]. O obscurecimento da diferença ou dualidade dos sexos é grávido de enormes consequências a diversos níveis. Uma tal antropologia, que entendia favorecer perspectivas igualitárias para a mulher, libertando-a de todo o determinismo biológico, acabou de facto por inspirar **ideologias** que promovem, por exemplo, o questionamento da família, por sua índole natural bi parental, ou seja, composta de pai e de mãe, a equiparação da homossexualidade à heterossexualidade, um novo modelo de sexualidade polimórfica. (grifo nosso).

Todavia, **finalmente**, foi **interrompida** a consecução e os efeitos dos projetos legislativos – alguns já convertidos em leis –, associados às organizações conservadoras. Em abril de 2020, o Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), reconheceu a **inconstitucionalidade** de lei municipal que proíbe a utilização em escolas públicas municipais de material didático que contenha o que chama de “ideologia de gênero”, por

entender que tal lei "contribui para a manutenção da discriminação com base na orientação sexual e na identidade de gênero" (STF, [ADPF 467], 2020, p. 2-3).

A reconhecida **inconstitucionalidade**, motivada por arguição de descumprimento de preceito fundamental (ADPF), interposta pela Procuradoria-Geral da República (PGR) e julgada procedente, é **extensível** a todos os Estados e aos Municípios brasileiros, uma vez que fere a Constituição Federal de 1988, bem como a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional da Educação, instrumentos legais de âmbito federal e, por essa razão, de **observância obrigatória** pelas instâncias públicas estaduais e municipais. (STF, [ADPF 467], 2020, p.11). E o Ministro Alexandre de Moraes (relator) não se limitou à temática de gênero. Expôs em seu relatório o valor estruturante da liberdade de expressão para o funcionamento do sistema democrático, quando afirma:

a garantia constitucional da liberdade de expressão garante as diferentes manifestações e defende todas as opiniões ou interpretações político-ideológicas conflitantes ou oposicionistas, que podem ser expressadas e devem ser respeitadas, não porque necessariamente são válidas, mas porque são extremamente relevantes para a garantia do pluralismo democrático. [...] A Democracia não existirá e a livre participação política não florescerá onde a liberdade de expressão for ceifada, pois esta constitui condição essencial ao pluralismo de ideias, que por sua vez é um valor estruturante para o salutar funcionamento do sistema democrático. (STF, 2020).

Se a "observância obrigatória" das matérias consideradas inconstitucionais e se garantida a liberdade de expressão, afiançadas pelo STF, forem levadas a efeito, dá-se um passo à frente na garantia de uma "escola pública como espaço de formação humana, firmada nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito, e do respeito à diversidade" (FRIGOTTO, 2017, p. 17). No entanto, ainda restam pendentes as condições necessárias e suficientes para que **todas** as escolas públicas ofereçam um ensino que dialogue com todas as juventudes, de forma a que ninguém fique para trás.

O próximo Capítulo, organizado por categorias, trata das relações entre os temas apresentados e a percepção das alunas do ensino médio integral das E.E. PEI-SP.

Capítulo 4 – Categorias Analíticas: Relações da Temática com a Percepção das Jovens Alunas

As categorias analíticas, voltadas ao alcance do objetivo geral, tem o **objetivo específico** de descrever e analisar as relações apreendidas entre os temas abordados, a partir de seus fundamentos teóricos, e seus objetivos específicos; a percepção das alunas a partir das atividades propostas; e as observações de alguns membros do corpo profissional no chat *online*. A constituição de tais categorias decorreram de um processo de análise, de interação e de síntese, que inclui, mas não se limita, à leitura flutuante dos conteúdos dos documentos do Programa de Ensino Integral (PEI) e das referências às dimensões da competência Trabalho e Projeto de Vida, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a descrição das relações observadas entre os temas teóricos apresentados e a percepção das alunas apreendida a partir da análise dos resultados das atividades propostas – o Jogo de Palavras e o *Chat Online*.

Reitera-se que se optou por promover atividades para ouvir, voluntariamente, as alunas de duas escolas estaduais de ensino médio em tempo integral por meio de instrumental virtual desenvolvido e apropriado à pesquisa. Nos subitens a seguir são apresentados, inicialmente, os sujeitos e o *locus* da pesquisa, seguidos das análises e da descrição das reflexões que se originaram das relações retro referidas, apropriadas às categorias analíticas formuladas de forma a alcançar o **objetivo geral da pesquisa**: analisar as relações entre ensino público em tempo integral, o projeto de vida e o trabalho na percepção das jovens mulheres participantes das atividades nas escolas.

4.1. Os Sujeitos e as Escolas em Tempo Integral em Enfoque

Jamais se deve esquecer que, atrás das médias, se escondem distribuições mais tênues, que são também desigualdades. Quando se diz que os alunos dos bairros populares são mais fracos do que aqueles dos bairros mais favorecidos, isso não significa que todos os alunos são fracos, já que alguns são tão bons ou melhores, na média, do que os alunos dos bairros mais privilegiados. É, aliás, por esta razão que os professores costumam às vezes a acreditar nos sociólogos, posto que cada sala de aula é, ao mesmo tempo, uma média e uma dispersão, contando com alunos bons e menos bons. (DUBET, 2020)

Inicialmente salienta-se o desequilíbrio quantitativo entre os alunos e as alunas matriculados no ensino médio regular e aqueles que se dedicam em tempo integral ao ensino

e à aprendizagem, com base nos dados da **Tabela 3**, visando situar a pesquisa no cenário geral do Ensino Médio. Observa-se que os números trazidos consideram, também, as matrículas realizadas no Ensino Médio Normal (Magistério) (Inep/MEC, 2020).

Tabela 3 – Matrículas em tempo integral no Ensino Médio, de 2015 a 2019 – Brasil, em porcentagens

Ano	Participação por Dependência Administrativa (%)		
	Pública	Privada	TOTAL
2015	6,3	3,5	5,9
2016	6,7	3,8	6,4
2017	8,4	3,9	7,9
2018	10,3	4,0	9,5
2019	11,7	4,8	10,8

Fonte: Censo da Educação Básica | 2019 – Resumo Técnico; Inep, fev. 2020.
seleção de dados e representação gráfica elaborada pela autora.

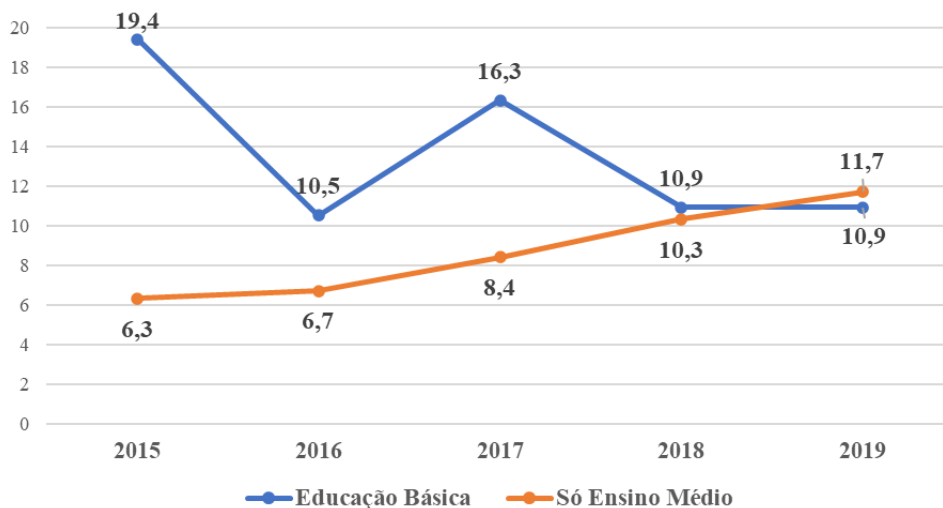
Os dados da Erro! Fonte de referência não encontrada., se vistos de outra forma, indicam que quase **90%** dos alunos, como noticiado no *site* do Inep/MEC, em fevereiro de 2020 ¹⁴, não estão cursando o ensino em tempo integral e, conseqüentemente, são excluídos do aprendizado e do desenvolvimento que esse tipo de ensino teria o potencial de promover, apesar do paulatino aumento de seu atendimento. Esse cenário poderia ser considerado como uma desatenção ao primeiro princípio sobre o ensino a ser ministrado? Tal princípio está contido no Art. 206, da Constituição Federal de 1988, sendo, talvez, o mais relevante: "igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola." (BRASIL, 1988). Bem assim, esses quase 90% dos alunos do ensino médio, em desigualdades de condições, poderiam alcançar as mesmas avaliações em testes e provas padronizadas nacionais e internacionais?

Sendo assim, percebe-se que procede a preocupação de Freitas (2018) "tão somente, algo em torno de seis milhões das matrículas são feitas em escolas de educação básica em tempo integral, que corresponde a "13,9% do total de 43.362.399 alunos matriculados, **desde a educação infantil até o ensino médio**", (grifo nosso), referindo-se ao ano de 2018. Em 2019, o número de matrículas nessa modalidade de ensino na rede pública de Educação

¹⁴ http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-no-tempo-integral-aumentam-no-ensino-medio/21206

Básica era de 5 milhões (14,2% do total), cerca de 2 milhões a mais em relação ao número observado em 2011, como ilustrado no **Gráfico 3**.

Gráfico 3 – Matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica – Brasil – em porcentagens



Fontes: Censo da Educação Básica | 2019 – Resumo Técnico [Gráfico 16 e Gráfico 21]; Inep, fev. 2020. Seleção de dados e representação gráfica elaborados pela autora.

O incremento de matrículas apontado para o Ensino Médio e representado no **Gráfico 3**, talvez, seja explicado pela adequação dos currículos estaduais à BNCC, prevendo a grade curricular, em funcionamento nas redes estaduais, em dois turnos diários de 7 horas cada. No entanto, se considerado o total das matrículas na Educação Básica, a fase atual expressa valores já superados na série histórica que tem como ponto alto o ano de 2015. A partir de 2016, houve um recuo e, em 2019, uma em cada três **escolas** de Educação Básica da rede pública oferecia matrículas em tempo integral, apesar de representarem, apenas, 10,9% do total dos alunos matriculados nessa modalidade de ensino da educação básica e 11,7% se consideradas apenas aquelas realizadas no ensino médio público e presencial, **excluídas** a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, oferecida na forma subsequente ou concomitante. (INEP, 2020).

Em Santos – SP, para o ano letivo de 2020, foram mantidas as escolas em tempo integral (ETI), com atividades complementares no contraturno que contemplam os anos do Ensino Fundamental e, também, incluídas duas escolas em tempo integral – com a grade

adaptada à BNCC – modificações que não afetam a quantidade das escolas de ensino médio em tempo integral, como demonstra o **Quadro 3**, a seguir.

Quadro 3 – Escolas em tempo integral situadas em Santos – SP

ESCOLA ESTADUAIS – PEI	TIPO DE ENSINO
Escola n.º 1 (selecionada)	PEI – Ensino Médio
Escola n.º 2 (selecionada)	PEI – 6.º ao 9.º Ensino Fundamental PEI – Ensino Médio
Azevedo Junior	PEI – 6.º ao 9.º Ensino Fundamental, Sala de Recurso
Visconde de São Leopoldo	PEI – 6.º ao 9.º Ensino Fundamental
Prof. Suetônio Bittencourt Junior	PEI – 6.º ao 9.º Ensino Fundamental

Fonte: <https://desantos.educacao.sp.gov.br/escolas-estaduais/> Seleção dos dados e elaboração pela autora

Destaca-se que a implantação do PEI nas duas escolas objeto da pesquisa de campo ocorreu em anos sequentes: na Escola n.º 1 foi iniciado em 2013 e na Escola n.º 2 em 2014. Tais unidades escolares, as únicas de Santos que oferecem o tempo integral para esse nível de ensino (médio), considerando que duas escolas incluídas no Programa de Ensino Integral, início em 2020, oferecem até o Ensino Fundamental II. As matrículas para o ano de 2020 nas duas escolas de ensino médio são quantificadas, na **Tabela 4**.

Tabela 4 – Matrículas na rede estadual pública – Ensino Médio integrado, regular e magistério, em todas as séries, **2020**, Município de Santos – SP.

Em SANTOS	Tempo Parcial	Tempo Integral	TOTAL
Rede Pública Estadual	9.219 (92,71%)	725 (7,29%)	9.944 (100,00%)

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Censo Escolar 2020. Elaboração própria

Os dados apresentados na **Tabela 4** **excluem** a educação profissional, que abrange os cursos técnicos e os cursos de formação inicial continuada ou de qualificação profissional, o que torna os alunos que frequentam o ensino em tempo integral, em relação ao total de estudantes, ainda mais exclusivos.

Da análise dos dados para o Município de Santos – SP, apreende-se que a proporção de alunos em tempo integral nas duas escolas públicas de ensino médio é de,

aproximadamente, 7% do total de matrículas, segundo os dados do Censo Escolar 2019 e, portanto, **inferior** à proporção apontada para o Brasil apresentada no **Gráfico 3**.

Além da baixa participação do ensino integral para os jovens e as jovens do ensino médio, a pandemia do novo coronavírus tem adiado o funcionamento nos moldes preconizados, mesmo no caso dos turnos de sete horas de dedicação, pela impossibilidade da permanência dos alunos e das alunas *online* nos períodos estabelecidos para as atividades escolares presenciais. Outrossim, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) realizou estudos, tendo por base os dados de 2018, na intenção de estimar, quantitativamente, as alunas e os alunos que **não** teriam como acompanhar as aulas à distância – prática imposta pela citada pandemia. (IPEA, 2020)

Nesse estudo, o Ipea chegou a um total de 39,5 milhões de crianças e adolescentes brasileiros que estão na fase de escolarização obrigatória e que frequentam escolas. Desse total de estudantes, o Instituto inferiu que, aproximadamente, 5,9 milhões não têm acesso domiciliar à internet, sendo que **99%** são estudantes da **rede escolar pública** e em São Paulo, o estado mais rico da federação, é o quinto com mais estudantes sem acesso à internet em seus domicílios. (IPEA, 2020).

Partindo-se do princípio de que tal estimativa se avizinha da realidade, a impossibilidade de acesso à internet acentuaria não só as defasagens entre idade e ano, ou série, dos alunos como, também, reforçaria algumas das mazelas decorrentes das desigualdades socioeconômicas. Ressalta-se que para a escola em tempo integral a situação agrava-se, pois além das impossibilidades de acesso à internet dos alunos, se contornada, passa a ser compelida – em conjunto ou não com a rede escolar – a enfrentar dilemas relativos ao cumprimento da grade curricular, à dedicação dos docentes, ao monitoramento da aprendizagem e ao nivelamento dos alunos considerando novos critérios, ao controle da frequência dos discentes, às orientações de estudos e às avaliações do corpo profissional. Observa-se que os planos e os programas de ação, previamente elaborados, sofreram alterações, implicando na redução da quantidade de aulas por dia e no encurtamento do tempo destinado ao ensino das disciplinas, pelos professores em meio virtual, *online*, e se implementados, podem subsidiar as avaliações.

Nesse sentido e em vistas dos fatos supervenientes também houve implicação na 'Avaliação 360º' e em sua forma de operar, por meio de plataformas em meio virtual. Novas disposições para a sua realização, são expressas no Art. 3º e nos Subanexos, da Resolução SEDUC n.º 84, de 16 de novembro de 2020 (SÃO PAULO [Estado], 2020). Nela são mantidas as avaliações de todo o quadro diretivo e do Magistério que abrangem avaliações da Diretoria Regional de Ensino, dos Supervisores de Ensino da Unidade Escolar, no caso do Diretor da Escola e, na sequência, pelos níveis hierarquicamente superiores, internos à escola, pelos alunos e pelo próprio avaliado.

Com relação às avaliações externas dos estudantes das escolas de ensino integral selecionadas, consultou-se nos sites oficiais os dados sobre os Índices de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). De toda a rede estadual, extraiu-se os valores atinentes às escolas de Santos – SP, desde 2010, apresentados na **Tabela 5**.

Tabela 5 – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) nas quatro Escolas de Ensino Médio, mais bem avaliadas – Santos – SP.

Ordem	ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS ENSINO MÉDIO - SANTOS - SP	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
1º	ESCOLA SELECIONADA N.º 1 - PE	2.29	1.77	1.68	4.30	3.04	4.56	4.44	4.62	4.98	5,24
2º	OUTRA ESCOLA - ENSINO REGULA	2.14	2.45	2.43	2.17	3.01	3.41	4.01	3.40	3.94	3,88
3º	OUTRA ESCOLA - ENSINO REGULA	2.77	2.58	2.96	3.38	2.65	3.34	3.34	3.40	3.55	3,88
4º	ESCOLA SELECIONADA N.º 2 - PE	1.57	1.68	2.74	2.13	3.33	4.35	4.44	s/inf.	3.76	3,79

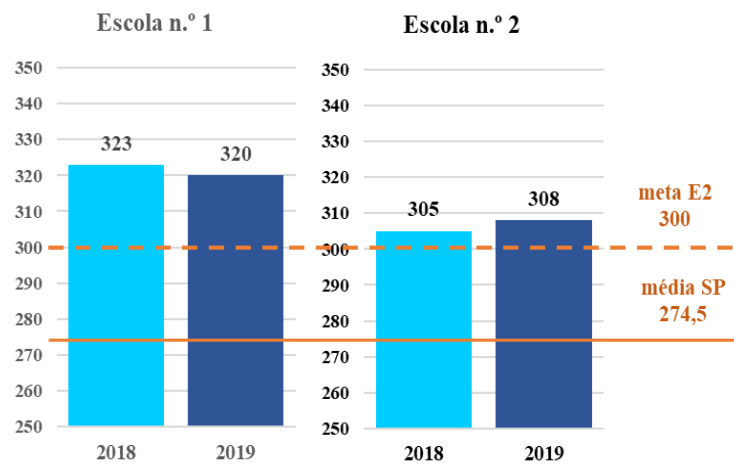
Fonte: SEADE – Idesp - Escolas Série histórica de 2007 a 2018 e Idesp – 2019

Em ambas é notável o incremento crescente nos valores do indicador até 2016. Nos últimos três anos a Escola n.º 2 apresentou uma descontinuidade no Idesp, mas se conservou entre as escolas mais bem avaliadas.

Observa-se, ainda, que em 2018 a Escola n.º 2 estava na segunda posição com relação ao Idesp entre as vinte e duas escolas da rede estadual de ensino médio de Santos – SP levantadas. Em 2019, perdeu a posição para uma escola de ensino médio regular, apesar de ter havido aumento dos valores calculados. Cabe destacar, que as escolas particulares continuam nas melhores classificações do *ranking* geral quanto ao Idesp, e permanecem em constante competição pela primeira posição para atrair mais 'clientes'.

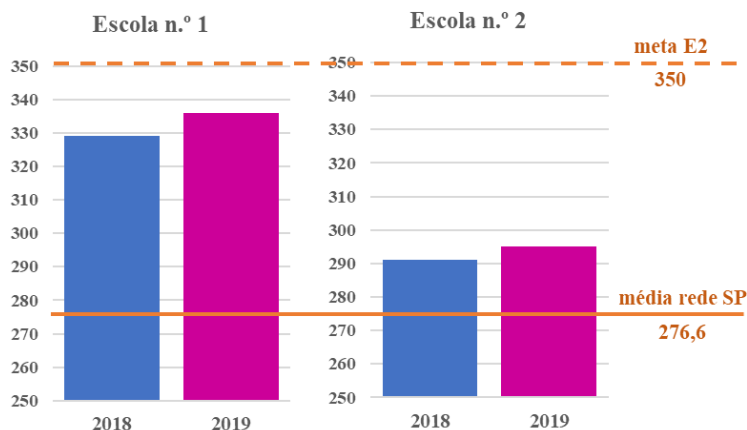
Consultou-se, também, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) para levantar as proficiências em língua portuguesa e em matemática das referidas escolas – apresentados, respectivamente, no **Gráfico 4** e no **Gráfico 5** – face à meta estabelecida, que corresponde ao nível adequado, bem como à média obtida pelas escolas da rede estadual – aqui incluídas as escolas municipais, particulares e técnicas que manifestaram interesse em participar da avaliação estadual.

Gráfico 4 – Proficiência em **Língua Portuguesa** dos alunos da 3ª série do ensino médio das duas escolas selecionadas, extraídas do triênio 2017-2019, face à meta a ser alcançada e a média obtida na rede estadual no Saresp para a mesma série no período



Fonte: Boletins das Escolas – Saresp 2019.

Gráfico 5 – Proficiência em **Matemática** dos alunos da 3ª série do ensino médio das duas escolas selecionadas, extraídas do triênio 2017-2019, face à meta a ser alcançada e a média obtida na rede estadual no Saresp para a mesma série no período



Fonte: Boletins das Escolas – Saresp 2019.

Outro ponto a ser considerado é que além do nível considerado como parâmetro de 'adequação', há o nível avançado, o que torna ainda mais preocupante os parâmetros de desempenho adotados para a avaliação dos alunos. Afirma-se que a avaliação se pauta na demonstração do domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades para a série escolar em que se encontram. Tal demonstração de domínio é determinado pela pontuação dos alunos e o seu enquadramento nos níveis de desempenho: abaixo do básico, básico, adequado e avançado, a ser alcançado. (SARESP, 2019). Conforme os dados referentes a língua portuguesa, os alunos atingiram o nível de proficiência tido como adequado, incluído no intervalo entre 300 e 375 pontos. Já em matemática, o desempenho está afastado da meta estabelecida que deveria estar entre 350 e 400 pontos para ser considerado adequado. (SARESP, 2019).

Assim, o desempenho em matemática foi obtido por apenas 6% daqueles que fizeram as provas o que leva, ao menos, a duas hipóteses: a meta estabelecida seria fictícia e muito superior às possibilidades de alcance por um número significativo dos alunos das escolas, ou o nosso ensino precisaria melhorar muito, ainda que se tenha dúvidas quanto ao parâmetro adotado e ao que seria possível fazer para as séries em andamento, ou a reaver, após a conclusão do ensino médio face a tais avaliações.

Participaram das avaliações do **Saresp 2019** alunos e alunas da 3ª série do ensino médio das escolas da rede pública. Os dados dessa avaliação estão na **Tabela 6**, a seguir. As informações relativas às escolas de ensino técnico (ETE) e as escolas do Sesi **não foram incluídas**.

Tabela 6 - Participação dos Alunos da Rede Estadual na Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) em 2019.

3ª série EM	Quantidade de Alunos				
	RMBS			Escolas Selecionadas	
	previsão	participação		Escola n.º 1	Escola n.º 2
Diurno	8.098	7.075	87,37%	87	22
Noturno	7.102	5.451	76,75%	0	0
Total	15.200	12.526	82,41%	87	22

Fonte: Base de dados, SARESP 2019

Como nos alerta Gatti (2014), as avaliações deveriam colaborar para a melhoria educacional; porém, as formas de encaminhamento pedagógico e das recuperações sugeridas com base nos resultados alcançados, leva a questionar: haveria algo que as escolas possam propor com relação à 3ª série do ensino médio já concluída? O encaminhamento pedagógico e as modalidades de recuperação propostas seriam aplicadas em busca de melhorias para as séries em andamento a partir das avaliações dos formados?

Com relação à taxa de frequência dos estudantes jovens nas escolas de ensino médio, as mulheres superam os homens em cerca de 10%, com porcentagens de, respectivamente, 76,4% e 66,7%. Levando em conta a idade dos alunos de 15 a 17 anos, mais de 70% estavam em etapa escolar adequada. (IBGE, 2019). Contudo, com a pandemia do Covid e a decorrente suspensão das aulas presenciais, houve a extensão facultativa do ensino médio, por mais um ano, e nas demais séries uma tolerância com relação à promoção para as séries seguintes, fato que poderá implicar na revisão dos parâmetros para aferir a adequação da etapa escolar e suas correções. Tal fato influenciará, ainda, na apuração futura das percentagens que, em 2019, correspondiam a quase 75% dos jovens de 18 a 24 anos que estão atrasados ou abandonaram os estudos.

Particularizando as informações sobre as matrículas das alunas que segundo os critérios da pesquisa de campo participariam, caso concordassem, das atividades programadas coletou-se nas escolas selecionadas, em dois momentos: em 2019 os segundos anos do ensino médio das escolas selecionadas contavam com 70 e 10 jovens mulheres, respectivamente na Escola n.º 1 e na Escola n.º 2 e em 2020 houve alteração nessas quantidades conforme indicadas no **Quadro 4**.

Quadro 4 – Número de alunas matrículas no ensino médio integral nas escolas selecionadas que atendem ao critério da pesquisa – 2ª série completa.

DESCRIÇÃO	Escola n.º 1	Escola n.º 2
Quantidade de alunas do 2º ano do Ensino Médio – 2019	70	10
Quantidade de alunas do 2º ano do Ensino Médio Concluído, cursando o 3º ano – 2020	74	08

Fonte: preparado pela autora com base em dados coletados nas escolas públicas selecionadas.

A diferença significativa na quantidade de matrículas talvez tenha ocorrido porque a Escola n.º 1 vem se firmando como uma das melhores escolas públicas da Baixada Santista

e, ainda, pela limitação de escolha de escolas de ensino médio em período integral tenha sido a causa da sua procura para além do esperado. Segundo informações do corpo profissional diretivo da Escola n.º 1, ainda havia pedidos de matrícula pendentes à época do levantamento. Outro aspecto a considerar é a localização privilegiada – na Orla da Praia – no Bairro Aparecida – com superestrutura e infraestrutura instaladas e funcionando adequadamente, oferta de transporte público e ciclovias.

A Escola n.º 2, afastada das áreas centrais e da orla da cidade de Santos, enfrentava falta de água em uma das visitas agendadas. Em outra oportunidade, o corpo diretivo ocupava-se em socorrer as famílias afetadas pelas chuvas intensas que caíram na Baixada Santista e sequer houve possibilidade de prosseguir com os entendimentos relativos à pesquisa. No Diário de Campo – *Apêndice C* – foram incluídos mapas da cidade de Santos com a localização das duas escolas estudadas e outros detalhes sobre elas.

Com relação às visitas, na Escola n.º 1 houve uma reunião pautada em aspectos gerais sobre o Ensino Integral, entre os quais destacamos: (i) a procura da escola por alunos de bairros que, a princípio, estariam fora da sua área de abrangência; (ii) os conflitos com os pais dos alunos em função da opção sexual dos filhos, culpabilizando os profissionais pelas opções dos filhos; (iii) a ausência de pessoas com deficiência pela não adaptação ao ensino integral; (iv) a alta frequência dos alunos na escola; (v) o envolvimento satisfatório dos alunos com as atividades propostas; (vi) o uso de drogas ilícitas e o projeto de vida – como por exemplo, uma usuária que deseja ser policial o que poderia caracterizar uma dicotomia; e (vii) o envolvimento do corpo docente na construção do Projeto de Vida dos alunos como um aspecto positivo.

Já na Escola n.º 2 consultou-se os documentos desenvolvidos para o registro das atividades da disciplina Projeto de Vida, bem como como é ministrada a disciplina, como são realizadas as ações e a sua inserção no Programa de Ensino Integral (PEI), e o acompanhamento individual de cada aluno. Outra percepção extraída das respostas obtidas, pautou-se na dedicação das alunas aos estudos, algumas por escolha dos pais, em detrimento de distrações ou dispêndio de tempo com tarefas menos importantes, convergindo com a procura por um 'ensino melhor' ou de 'qualidade' como pode ser constatado nos relatos a seguir. Os detalhes dessas visitas estão descritos no Diário de Campo – *Apêndice C*.

Quanto às atividades com as alunas – os '**sujeitos**' –, das 56 alunas das duas escolas que já haviam assentido em participar das atividades propostas nesta pesquisa, antes da suspensão das aulas presenciais, 30 delas responderam ao proposto no Jogo de Palavras. Salienta-se que, como já descrito nos procedimentos metodológicos, essa atividade foi fundamentada na Teoria da Livre Associação de Palavras, mas houve a necessidade de adaptações ao meio virtual em função da suspensão das aulas presenciais.

Originalmente, essa Teoria foi concebida para identificar estereótipos sociais. Tem como pressuposto a espontaneidade dos participantes e o imediatismo das respostas, a partir de uma palavra de estímulo pronunciada pelo propositor, quando realizada em uma dinâmica presencial. (BARDIN, 1977). Por meio virtual, os procedimentos foram modificados, mormente, no quesito espontaneidade e prontidão das respostas. As palavras de estímulo ou indutoras, compuseram um formulário *online* – ver no **Apêndice B** –, que foi encaminhado às escolas e disponibilizado às alunas, em ambiente virtual, dando a elas tempo para reflexão para, então, mencionar as palavras que lhes vieram à mente e preencher o Jogo de Palavras. Nesse sentido, para a análise, considerou-se as repostas como percepções das jovens sobre os termos de estímulos citados.

As idades das participantes variam de 16 anos a 18 anos. A quantidade de estudantes, por idade, corresponde às porcentagens em relação ao total, como representado no **Gráfico 6**, a seguir.

Gráfico 6 – Alunas participantes do "Jogo de Palavras", por idade (anos).
Porcentagem sobre o total de participantes



Fonte: atividades da pesquisa com a participação das alunas das escolas estaduais selecionadas, por meio virtual, com base nas respostas coletadas – gráfico preparado pela autora.

O *Chat Online*, do qual participaram somente seis alunas, em parte, confirmaram as respostas ao formulário do Jogo de Palavras. No entanto, acrescentaram manifestações com relação à pandemia, ao confinamento e às aulas *online*. Ressalta-se que as alunas não se dispuseram a falar, preferindo a comunicação, exclusivamente, por mensagens de texto e com as câmeras desligadas que, segundo o corpo profissional passou a ser a forma que passaram a se comunicar, inclusive nas atividades curriculares. As meninas retiraram-se do *Chat Online* para atender outras agendas da escola e o diálogo prosseguiu entre a pesquisadora e o corpo profissional, incluindo um dos professores de Projeto de Vida, como transcrito no *Apêndice E*.

Observa-se que há trechos não aderentes aos temas da pesquisa, propriamente ditos, mas que revelam a descaracterização do 'tempo integral', quando realizado à distância, e que trazem efeitos sobre funcionamento escolar e o aprendizado das alunas. A dedicação às disciplinas regulares ou eletivas, com duração igual ou superior a sete horas, como de costume, mostrou-se impraticável. Outra alteração significativa, além da redução do tempo de dedicação ao ensino mediado por professores, foram os períodos e a quantidade de aulas ministradas por dia. As práticas previstas, também, sofreram modificações para adaptá-las ao meio virtual.

Nesse sentido, para introduzir as análises, por categorias, que compõem os subitens organizados na sequência deste texto, reafirma-se a necessidade da adaptação do instrumento ao meio virtual, em função da pandemia do coronavírus (Covid-19), fato que alterou, ao menos em parte, a dinâmica do Jogo de Palavras, baseado no Teoria da Livre Associação de Palavras, como ilustram os comentários das alunas, que seguem transcritos:

Cúrcuma, 18 anos – Eu não entendi essa coisa de ordenar pela importância; **Louro, 18 anos** – Não sei se entendi corretamente a proposta, mas fiz como pensei ser o certo.

Além da privação das alunas em obter explicações complementares, não puderam ser verificados, entre outros aspectos: **(i)** se houve o necessário imediatismo com que as palavras foram citadas pelas alunas, logo após a leitura do termo indutor; **(ii)** se houve, ou não, a leitura simultânea da questão seguinte, dispensando o reordenamento por importância; e **(iii)** se houve a dispensa do reordenamento, por qualquer outra razão, relacionada à relevância

dada pela participante ao 'jogo' *vis-à-vis* à premência em concluir a atividade, ou a exemplo de **Cúrcuma** e **Louro**, as regras do 'Jogo' não foram compreendidas.

Rememora-se, também, que para a preservação do anonimato dos '**sujeitos**', atribuiu-se nomes de *temperos e especiarias* a cada uma das participantes, que foram reutilizados no *Chat Online*, nos casos em que a mesma aluna tenha participado das duas atividades. Já para a análise das respostas apresentadas no Jogo de Palavras foram consideradas as palavras ou expressões lembradas pelas alunas a partir dos termos indutores propostos: (i) Projeto de Vida de Vida na Escola é [...]; (ii) Para mim o Trabalho é [...]; e, (iii) Meu Sonho é [...], que compõem este **Capítulo**.

4.2.O Projeto de Vida das Jovens, o Tempo Integral e a Empreendedora de Si Mesmo

O ideário da ideologia da globalização e da **reestruturação produtiva**, de um lado e, de outro, a nova base técnica do processo produtivo – que é real – mas que apreendida de forma mistificadora, é o que afirma a nova vulgata do campo educativo mediante a ideologia das **competências** e, mediante a aquisição destas, a promessa da **empregabilidade**. Aqui ao **individualismo** do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Neste particular a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo (FRIGOTTO, 2001, p. 24) (grifos nossos).

Em grande medida Yannoulas et al (2004) e Hirata (2002) anteciparam o que viria a ocorrer: houve significativa redução dos diretos trabalhistas vigentes à época de suas publicações e as ocupações femininas permanecem distantes daquelas identificadas como inovadoras, com o uso de tecnologias de ponta e do ramo das ciências exatas e, ainda que valorizadas, as mulheres continuam optando pelas ciências da saúde, humanas e sociais.

Outrossim, ao coincidir a diminuição das ofertas de trabalho mediante contratação, em particular as de boa qualidade ¹⁵, com o crescimento da proporção da população latino-americana que atinge a escola média, produz-se um paradoxo digno de nota: ao mesmo tempo em que a escola média aumenta sua importância para o acesso ao trabalho, torna-se cada vez

¹⁵ 5 A CEPAL considera ocupações que proporcionam bem-estar suficiente aquelas que permitem renda mensal média, que estão entre cinco e sete linhas de pobreza; ocupações que proporcionam bem-estar mediano, que está entre três e quatro linhas de pobreza; e as que promovem bem-estar insuficiente, que está entre duas e três linhas de pobreza (CEPAL, 1997).

mais insuficiente para assegurar aos seus egressos a possibilidade de emprego nos segmentos de qualidade. (FILMUS, 2002, p. 139). Ademais, como afirma Dubet (2020, p. 35):

Para atingir o mesmo nível social de seus pais, os jovens devem proceder a investimentos escolares mais seletivos e mais longos do que aqueles de seus pais. Mas essa mobilidade ascendente dentro do sistema escolar não é acompanhada por uma mobilidade profissional; os jovens ascenderam na ordem escolar e não se deslocaram na ordem dos empregos. Eles podem, assim, igualar o nível escolar de seus pais e decair na ordem de qualificações profissionais. Da mesma forma que os critérios de desigualdade, os percursos de mobilidade parecem cada vez menos homogêneos.

Contudo, segundo Querino, Lima e Madsen (IPEA, 2011, p. 132-133) no Brasil, "quando se pensou [...] na reformulação dos currículos escolares", partiu-se da premissa da uniformização dos conteúdos, com adequações estaduais, mas desconsiderando as múltiplas desigualdades e, sendo assim, não puderam assegurar "a real possibilidade de um acesso de qualidade às populações historicamente excluídas do processo educacional e, conseqüentemente, do exercício da cidadania no país." Acrescenta-se a isso, os aspectos abordados por Girotto (2018):

[...] o discurso das **competências** dá ao processo educativo um caráter cada vez mais utilitário, sendo que a validade de um dado conhecimento não é mais encontrado em si mesmo, mas na capacidade que tem de possibilitar aos indivíduos maior **acúmulo de capital humano** e, conseqüentemente, maior capacidade de **competição** e **'empregabilidade'**. Baseado no **par capital humano e competência**, as políticas educacionais sob a nova gestão pública buscam construir uma narrativa acerca da crise do modo de produção capitalista que possa concorrer com aquela difundida pelas perspectivas críticas de educação e sociedade." (GIROTTTO, 2018, p. 26) (grifos nossos).

Com esse enfoque em competências e em empregabilidade futuras, insere-se a competência 'Trabalho e Projeto de Vida' tratada pela Base Nacional Comum Curricular e que, desde maio de 2020, foi adaptada ao currículo do Estado de São Paulo. O PEI seguiu essa nova orientação curricular, mantendo o Projeto de Vida como centralidade e voltado à formação, que norteia as atividades a serem realizadas pelos estudantes sob a orientação do professor e baseado no protagonismo juvenil, na pedagogia da presença, na educação interdimensional e nos quatro pilares da educação para o Século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – a partir do documento publicado pela Unesco. O Projeto de Vida além de se constituir como uma disciplina da grade curricular é

apresentado, também, como um processo que resulta na construção do projeto de vida de cada aluno e de cada aluna.

A par desses princípios perpassa pelo Programa de Ensino Integral as práticas aportadas para o desenvolvimento do Projeto de Vida e o modelo de gestão proposto que muito se assemelha àquele que orienta a gestão empresarial. Sobre como as jovens alunas reagem diante desse contexto é a base das considerações a seguir.

O Programa de Ensino em Tempo Integral segundo as Alunas Participantes

A opção das jovens pelo Ensino Integral revela-se nas respostas à pergunta aberta incorporada ao formulário Jogo de Palavras, enviado por meio virtual: "Por que você estuda em tempo integral?" Nesta categoria analítica, destacam-se a qualidade do ensino, a ocupação do tempo com assuntos relevantes e a proteção das jovens em um ambiente controlado.

O ensino em tempo integral conta com dois tratamentos distintos: as escolas em tempo integral com atividades complementares no contraturno e o ensino integral tratado pelo PEI. No primeiro predomina a proteção social de crianças e jovens e no segundo, além desta incumbência prevista constitucionalmente como atribuição do Estado Brasileiro, a inferência à expansão do ensino de qualidade na rede escolar pública.

Com relação à escolha da Escola n.º 1, têm prevalência a qualidade do ensino e a divulgação do alto índice de avaliação obtida nas avaliações oficiais. No **Quadro 5** são apresentadas as respostas das alunas, na íntegra, relativas à escolha do ensino em tempo integral.

Quadro 5 – O porquê das alunas do 3º ano do Ensino Médio Integral da Escola n.º 1 – Santos – SP, escolheram o Ensino Integral

Nome atribuído	Por que você estuda em tempo integral?
Açafrão	Pois queria tentar algo novo e com o tempo integral iria aprender mais.
Alecrim	Estudo porque eu acho que o ensino é mais reforçado
Anis-estrelado	O ensino é melhor, queria entrar em uma escola que fosse tão boa quanto a particular que eu vim.
Baunilha	Porque meus pais queriam um estudo melhor para mim e a única escola que eles acharam que seria a certa foi a Escola n.º 1.
Canela	Eu escolhi a Escola n.º 1 pela qualidade de ensino, não necessariamente pela carga horária, mas acabei me acostumando
Cardamomo	Meu desempenho é maior quando estou sendo constantemente cobrada
Cebolinha verde	No começo era uma ideia da minha mãe para fazer com que eu não passasse todo o dia em casa, conectada em redes sociais e até na rua. Mas, com o

Nome atribuído	Por que você estuda em tempo integral?
	tempo a vontade maior foi minha, pois eu vi que o período integral estava me ajudando a me desenvolver como pessoa.
Cerefólio	pois meus pais me colocaram
Coentro	Porque a escola tinha boas notas no índice das escolas públicas
Cominho	Porque é legal
Cravo-da-Índia	Porque o tempo que eu passava sem fazer nada em casa agora passo estudando
Cúrcuma	Porque se não fosse a Escola n.º 1, seria o [a Escola Y] ou o [Escola Z]. Então, a melhor opção era a integral mesmo.
Curry	Acho que é uma experiencia boa que podemos vivenciar apenas uma vez na vida. Além da escola ser muito boa com ótimos professores, que ao entrar nessa escola não vai querer sair.
Dill	Porque é um dos melhores colégios do ensino médio que têm em Santos.
Erva-doce	Primeiramente estudar em tempo integral não foi algo que estava nos meus primeiros planos, felizmente não passei em uma escola e sim, fico feliz por isso e consequentemente entrei na Escola n.º 1 que foi algo que me deixou muito realizada tanto na organização da escola como no ensino.
Estragão	Para ter certeza de que meu tempo não vai ser desperdiçado com bobeira, pelo menos lá eu estou estudando e fazendo atividades.
Gengibre	Porque quero um bom e completo ensino
Hortelã	Quando a minha antiga escola fechou tive que ir para uma pública então estava procurando a pública que tinha a melhor qualidade, prestei para a etc. mas acabei ficando em 91º lugar e estava matriculada em uma escola de ensino muito ruim, quando fui ver a última chamada etc., me disseram que a Escola n.º 1 era uma ótima escola agora, então pedi transferência e realmente me surpreendi e tentei o novo que era estudar em período integral e até hoje não me arrependo nem um pouco de ter entrado na Escola n.º 1 tanto pela qualidade como a forma que se empenham pelos alunos
Louro	Por ser a escola com qualidade de ensino público mais alta da região
Manjerição	Não é pelo período em si, mas pela escola que é muito boa
Manjerona	Porque a escola é boa
Mostarda	Pelo ensino de qualidade
Noz-moscada	Nunca tinha estudado em escola integral e quis entrar para ter mais responsabilidades. Entrei na Escola n.º 1 em 2018, me sinto muito acolhida lá pois todos se respeitam e que os professores nos preparam para o mercado de trabalho.
Orégano	Eu gosto de estudar dessa forma, me deixa mais focada nos estudos e é bom para me acostumar com o horário que muitos empregos oferecem.
Páprica	Porque eu gosto
Pimenta-do-reino	Porque a Escola n.º 1 é uma das melhores escolas públicas de Santos.
Salsa	Porque tenho mais tempo para rever os estudos e para aprender coisas novas
Sálvia	Porque nele consigo suprir todo o tempo necessário para os estudos sem que algo seja perdido de minha parte.
Tomilho	Porque é o melhor tempo de ensino que eu já tive na minha vida de estudante. Pode ser cansativo algumas vezes, mas eu dou o meu melhor para aproveitar cada momento e sou muito agradecida aos professores e a direção da escola por me considerarem como exemplo para outros alunos.

Nome atribuído	Por que você estuda em tempo integral?
Urucum	Pois quero adquirir mais conhecimento em um ensino melhor

Fonte: respostas à pesquisa com as alunas das escolas estaduais selecionadas, por meio de formulário online – quadro preparado pela autora.

Destacou-se do **Quadro 5** trechos que trazem referências às duas abordagens citadas – proteção social e/ou ensino de qualidade – quanto aos cuidados dos pais com a jovem mulher como também à sua formação. As respostas das alunas remetem à educação como um dispositivo de proteção da jovem em instituições de ensino que assegurariam, ao mesmo tempo, um ensino de mais qualidade e a busca por melhorar o desempenho escolar.

Baunilha, 17 anos, – Porque meus pais queriam um estudo melhor para mim e a única escola que eles acharam que seria a certa foi [...]; **Cardamomo**, 17 anos, – Meu desempenho é maior quando estou sendo constantemente cobrada."; **Cebolinha verde**, 16 anos – No começo era uma ideia da minha mãe para fazer com que eu não passasse todo o dia em casa, conectada em redes sociais e até na rua, mas, com o tempo a vontade maior foi minha, pois eu vi que o período integral estava me ajudando a me desenvolver como pessoa; **Cerefólio**, 18 anos, – Pois meus pais me colocaram; **Cravo-da-Índia**, 17 anos, – Porque o tempo que eu passava sem fazer nada em casa agora passo estudando; **Estragão**, 16 anos. – para ter certeza de que meu tempo não vai ser desperdiçado com bobeira, pelo menos lá eu estou estudando e fazendo atividades.

Ainda decorre da análise das respostas obtidas e contidas no **Quadro 5**. que o ensino em tempo integral merece elogios da totalidade das alunas da Escola n.º 1, mesmo que, às vezes, seja considerado cansativo – ver **Tomilho**, 17 anos. Para a maioria das alunas há uma relação positiva entre a escola em tempo integral onde estudam, a aprendizagem e as expectativas futuras, com é possível constatar nos trechos destacados a seguir.

Noz-moscada, 16 anos, "– Nunca tinha estudado em escola integral e quis entrar para ter mais **responsabilidades**. Entrei na [Escola n.º 1] em 2018, me sinto muito acolhida lá pois todos se respeitam [...]"; **Urucum**, 17 anos, "– Pois quero adquirir mais conhecimento em um ensino melhor; **Coentro**, 17 anos, "– Porque a escola tinha boas notas no índice das escolas públicas"; **Pimenta-do-reino**, 17 anos "– Porque a Escola n.º 1 é uma das melhores escolas públicas de Santos"; **Louro** Por ser a escola com qualidade de ensino público mais alta da região"; **Manjericão**, 16 anos" – Não é pelo período em si, mas pela escola que é muito boa; **Manjerona**, 17 anos "– Porque a escola é boa"; **Mostarda**, 18 anos "– Pelo ensino de qualidade".

É notável a procura pela Escola n.º 1 em função do seu reconhecimento como uma das melhores escolas públicas de ensino médio, ou a melhor escola pública para algumas, o que de forma clara ilustra o que Christian Laval (2019) chama de 'mercadorização', ao se

referir à escola como uma mercadoria (um produto) de consumo em que cabem a competição e a concorrência entre elas. A Escola n.º 1 contava com mais de 70 alunas matriculadas nas terceiras séries do ensino médio, enquanto a Escola n.º 2 tinha menos de dez alunas matriculadas na mesma série. Tais respostas vão ao encontro da afirmação de Laval (2019, p. 13) quanto à 'mercadorização' das escolas públicas, "ligada à luta das classes sociais dentro do mercado escolar" como já mencionado neste texto.

Além do destaque que a Escola n.º 1 conquistou, há a ressalva quanto à área em que a Escola n.º 2 está localizada que, ao menos em parte, justificaria a procura reduzida por vagas, talvez, pela impossibilidade de algumas jovens da região, com idades ente 16 e 18 anos, dedicarem-se aos estudos durante todo o dia e a semana inteira. Sendo assim, se "por um lado, permanecer na escola por mais de sete horas, com qualidade, é seu direito, por outro [...] considerável parcela da população jovem trabalha, contribuindo de forma indispensável para a sobrevivência familiar [...]." (KUENZER, 2017, p. 336).

Nesse sentido, e reafirmando a motivação da escolha, a maioria das respostas obtidas refere-se à 'qualidade do ensino', ou a 'ensino melhor', fundadas na avaliação veiculada sobre a Escola n.º 1 que convergem com os conteúdos afetos à Qualidade Total (QT) de resultados, serviços e produtos, ao monitoramento e à avaliação, entre outras posturas, originários das empresas privadas e incorporados tanto ao Programa de Ensino Integral (PEI) quanto à Base Nacional Comum Curricular.

Reforça tal alegação, o que ocorreu na Escola n.º 2: a pesquisadora, ao mencionar às alunas que o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) era o terceiro (em 2020, passou a ser o quarto) entre as melhores escolas públicas de Santos-SP, não só, não era do conhecimento delas, como se mostraram céticas com relação à veracidade de tal afirmação. Isso talvez indique pouca ou nenhuma valorização dessa posição no *ranking*, pois não é 'a melhor', sequer, entre as escolas públicas, ou tais avaliações não são relevantes para elas, ou talvez, para a escolha dessa escola prevaleça o quesito de localização e proximidade de suas casas.

Nota-se que a percepção do 'ensino melhor', ou de 'qualidade', quer parecer, não é só decorrente do mais alto Idesp, como também das alusões elogiosas à escola que transitam entre os alunos, os pais e os responsáveis, bem como nas redes sociais e na mídia, construindo e fortalecendo o senso comum com relação à Escola n.º 1. Segundo o corpo profissional da

'melhor escola pública' de Ensino Médio de Santos – SP, a região atendida por eles extrapola as áreas de entorno devido à atração que a escola exerce sobre aqueles que querem um bom ensino para os filhos e não têm como enfrentar os custos do ensino privado de 'qualidade'.

Outro ponto a destacar é a importância dada ao Protagonismo Juvenil, entendido como um princípio segundo o qual o aluno é o principal responsável pela autoria das ações que virão a favorecer o desenvolvimento das capacidades para resolver problemas e para propor soluções que beneficiem não só o próprio aluno como também as pessoas com as quais convivem. Esse princípio alinha-se a formação do sujeito como uma "empresa de si mesmo" e às necessidades de produzir o "indivíduo competente e competitivo" capazes de aprimorar-se para "melhorar, incessantemente, seus resultados e seus desempenhos". (DARDOT; LAVAL, 2016, p.333).

Com relação às práticas aplicadas no PEI, as tutorias individualizadas para os alunos e os clubes juvenis parecem ser caminhos para a emancipação, ainda que, atualmente, seja vivenciada por um pequeno conjunto de jovens Santistas – pouco mais de 7%, como já informado na **Tabela 4**.

Com relação aos materiais de apoio, como ferramentas para os professores, aparentemente, não é um fator limitante de sua atuação. Corroboram com este entendimento o testemunho do professor de Projeto de Vida, identificado como **Cp2**, da Escola n.º 1, com relação aos Cadernos relativos ao Projeto de Vida:

Cp2 – A gente costuma seguir a proposta e, também, a gente percebe muito o contexto, o que está acontecendo, para poder fazer uma intervenção.

Pesquisadora – Uma coisa mais apropriada e não tão 'o caderno'?

Cp2 – Exatamente, porque eu acho que cada momento necessita um olhar diferenciado e é aí que a gente atua, e é bacana a gente poder perceber o que está acontecendo e pensar sobre. Hoje mesmo, mais tarde, a gente vai ter uma reunião com a coordenadora da área de PV, para a gente poder fazer um alinhamento porque eu dou PV para as primeiras e segundas séries e arte para as terceiras e segundas do Ensino Médio.

Nesse sentido, diante dessa declaração de **Cp2**, há sintonia com a afirmativa de Ball (2009) que entende que as políticas públicas não são implementadas tal como concebidas e desenhadas originalmente; elas contêm variações decorrentes de interpretações e da criatividade necessárias à atuação dos agentes que executam tais políticas, modificando e

fazendo adaptações de seus conteúdos às práticas consensadas nas instituições em acordos secundários.

Por essa razão, considerando tais possibilidades de atuação dos docentes, também seriam possíveis que algumas das recomendações apresentadas por Freitas (2018) poderiam ser encontradas nas escolas de tempo integral, sobretudo, com relação às disciplinas regulares e eletivas, que vão além dos conteúdos a serem avaliados pelos testes oficiais e por contarem com docentes dedicados ao ensino em uma única organização e, nas escolas pesquisadas, alinhamento dos docentes com o corpo diretivo e com a coordenação pedagógica, ao menos nos discursos.

Nesse sentido, no ensino em tempo integral estariam atenuados os aspectos que sustentam a rejeição das avaliações do aprendizado, por parte de Freitas (2018), se considerada a forma como atualmente são realizadas, que no entender do autor limitam, em grande medida, a formação escolar promovendo, sobretudo, treinamentos para a elaboração de testes e de provas, em detrimento do aprofundamento das demais disciplinas. Em contrapartida, como nos avisa Girotto e Cássio (2018, p. 5), "o PEI tem ampliado a desigualdade entre as unidades escolares da rede estadual paulista, produzindo ilhas de excelência em um mar de fracasso escolar e evasão".

Segundo os autores, (GIROTTTO; CÁSSIO, 2018) ainda que se utilize, para tal constatação, os padrões discutíveis de avaliação praticados pelo Idesp, a afirmação é incontestável. Porém, acrescentam, é preciso considerar que o PEI foi produzido segundo os princípios da Nova Gestão Públicas (NGP) e que os resultados obtidos espelham, em grande medida, a preparação para as avaliações padronizadas realizadas. Tal fato precisa ser ponderado quando da análise das políticas públicas educacionais elaboradas e executadas e seus alcances, posto que o "direito à educação pressupõe a necessidade de acompanhamento e avaliação [...] das políticas públicas, a fim de compreender os seus princípios norteadores e as implicações sobre a dinâmica social." (Idem, p. 22).

4.3. O Trabalho e a Percepção das Jovens Mulheres

E o que é mais espantoso é a maneira como as mulheres, mesmo plenamente conscientes da opressão, da desigualdade da divisão do trabalho doméstico, continuam a se incumbir do essencial desse trabalho doméstico, inclusive entre as militantes feministas, sindicalistas, políticas, plenamente conscientes dessa desigualdade. Mesmo que exista delegação, um de seus limites está na própria estrutura do trabalho doméstico e familiar: a gestão do conjunto do trabalho delegado é sempre da competência daquelas que delegam (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 607)

Sendo assim, endossa a afirmativa de Bruschini (1998), "[...] o trabalho das mulheres não depende apenas da demanda do mercado e das suas necessidades e qualificações para atendê-la, mas decorre também de uma articulação complexa, e em permanente transformação [...]"

As profissões escolhidas e citadas textualmente – medicina, fisioterapia, sociologia, biologia e as artes – estão associadas às ciências sociais e humanas. Nenhuma das participantes mencionou as carreiras relativas às ciências exatas e, sequer, às tecnologias da informação e das comunicações. Quando questionadas sobre a prevalência das ciências da saúde, ciências sociais e humanas, afirmaram que tinham preferência ou gostavam mais dessas especialidades, algumas delas, a despeito de gostarem de disciplinas voltadas às ciências exatas.

Essas escolhas reproduzem, em grande medida, a trajetória do trabalho das mulheres apresentada no Capítulo 2 – Sobre o Trabalho e o Trabalho das Mulheres – em que são apresentados dados do censo de 1872, e informações contemporâneas das ocupações femininas, de 2015 a 2018, em que se nota a prevalência das "Ciências da Vida" e das "Humanidade"¹⁶, especialmente as ciências da saúde, as ciências humanas e as artes.

As respostas coletadas divergiram das expectativas e hipóteses inferidas pela leitura de textos e notícias relativas às mulheres jovens e às impressões pessoais formadas a partir deles. Imaginou-se que ser uma celebridade, *youtuber*, ou algo semelhante, associado às tecnologias, estariam entre as manifestações das jovens. Nota-se a intenção de cursar o ensino superior e a construção de uma carreira – ainda que mantendo o interesse na área das ciências

¹⁶ Ciências da Saúde e Humanidades – nomenclaturas atribuídas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), a dois dos Colégios integrantes de sua Diretoria de Avaliação

da saúde e das humanidades. Destacaram-se em todas as categorias, a felicidade, as viagens, a atenção à família e o sucesso, talvez, trazendo um olhar de esperança e de novas perspectivas com relação ao que esperam encontrar e construir no futuro.

Jogo de Palavras – Termo Indutor: Para mim o trabalho é:

Ainda que menos frequente, houve algumas respostas em que as alunas se referiram à escolha do tempo integral com vistas não só à formação profissional como também às ocupações futuras. Uma delas, para ter mais responsabilidade e por considerar válida a preparação para o mercado de trabalho oferecida pela escola e a outra por entender que haverá mais facilidade de adaptação, em função da equivalência entre os períodos dedicados, atualmente, à escola e àqueles que serão consensados com os tomadores dos serviços, ou contratualmente requeridos, pelos empregadores e/ou contratantes. Segue a transcrição literal dos depoimentos dessas alunas:

Noz-moscada, 16 anos, "[...] os professores nos preparam para o mercado de trabalho". **Orégano**, 17 anos, "– Eu gosto de estudar dessa forma, me deixa mais focada nos estudos e é bom para me acostumar com o horário que muitos empregos oferecem".

No entanto, é importante destacar que na Escola n.º 2, espacialmente inserida em uma comunidade menos favorecida em termos socioeconômicos, não há a mesma procura por vagas para o ensino integral oferecido, notadamente, no Ensino Médio. A justificativa pauta-se no tempo de dedicação do aluno à escola em tempo integral o que impede, ou dificulta, trabalhar em atividades ou ocupações remuneradas, sejam autônomas, informais, ou quaisquer outros tipos de acordo de trabalho, bem como em participar de programas de estágio ou de aprendizagem, com previsão de uma jornada semanal de 30 horas dedicadas às organizações que oferecem tais oportunidades.

Seguindo o mesmo procedimento, o segundo termo indutor refere-se ao Trabalho na opinião das alunas que participaram da pesquisa. No **Quadro 6** são apresentadas as informações como enviadas pelas alunas. Na sequência, incluiu-se a análise do conteúdo.

Quadro 6 - O Trabalho, segundo as alunas do 2º ano, concluído, do Ensino Médio Integral de Escolas Estaduais de Santos – SP.

Nome atribuído	Idade	Para mim o trabalho é			Trabalho Ordene pela importância para você		
Açafrão	17	tudo	----	----	Já está na ordem		
Alecrim	17	necessário	----	----	Já está na ordem		
Anis-estrelado	17	prazer	emprego	dinheiro	Já está na ordem		
Baunilha	17	importante	----	----	Ajuda a melhorar sua vida	adquirir novos conhecimentos	
Canela	18	essencial	----	----	Já está na ordem		
Cardamomo	17	gratificante	empático	necessário	Já está na ordem		
Cebolinha verde	16	duradouro	significativo	seu	Já está na ordem		
Cerefólio	18	satisfação	dependência	dinheiro	Já está na ordem		
Coentro	17	sustento	contribuir	futuro	contribuir	sustento	futuro
Cominho	17	importante	----	----	Já está na ordem		
Cravo-da-Índia	17	importante	----	----	Já está na ordem		
Cúrcuma	18	necessário	chato	desigual	Já está na ordem		
Curry	17	gratificante	esforço	dedicação	Já está na ordem		
Dill	16	cansativo	fundamental	interessante.	Já está na ordem		
Erva-doce	17	responsabilidade	realização	autognose	Já está na ordem		
Estragão	16	chique	----	----	Já está na ordem		
Gengibre	17	importante	mudança	independência	Já está na ordem		
Hortelã	17	essencial	responsabilidade	maturidade	Já está na ordem		
Louro	18	necessário	secundário	importante	Já está na ordem		
Manjerição	16	paixão	dinheiro	sustento	Já está na ordem		
Manjerona	17	uma fonte de renda	ajudar na sociedade.	----	Já está na ordem		
Mostarda	18	responsabilidade	maturidade	sobrevivência	Já está na ordem		
Noz-moscada	16	essencial para convivência	responsabilidade	renda.	Já está na ordem		
Orégano	17	objetivo	realização	compensação	Já está na ordem		
Páprica	17	uma forma de ser feliz.	uma forma de deixar as pessoas felizes e viver	----	Já está na ordem		
Pimenta-do-reino	17	importante	----	----	Já está na ordem		
Salsa	18	opcional	----	----	Já está na ordem		
Sálvia	16	necessário	Imprevisível	Adorado	Já está na ordem		
Tomilho	17	esforço	----	----	Já está na ordem		
Urucum	17	essencial	----	----	Já está na ordem		

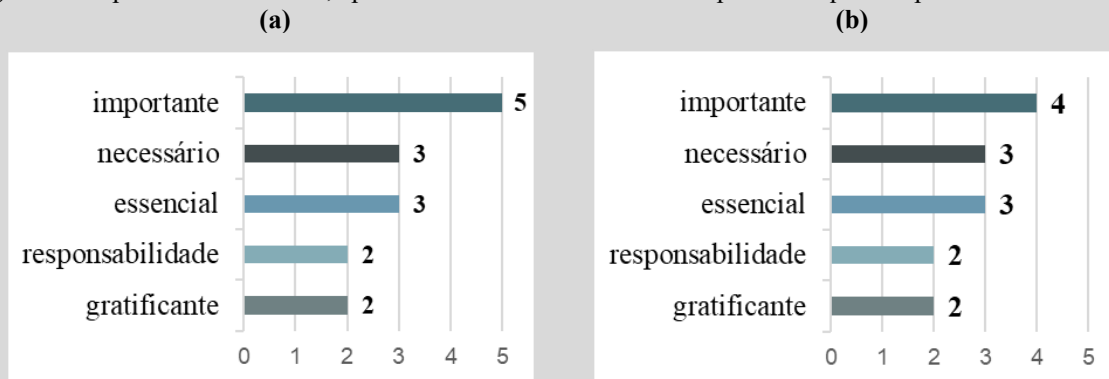
Fonte: respostas coletadas na pesquisa com as alunas das escolas estaduais selecionadas, por meio de formulário *online* – quadro preparado pela autora.

Da análise das respostas obtidas e dispostas no **Quadro 6**, apresentado, o 'Trabalho' foi considerado 'Importante', como a primeira palavra lembrada por cinco das 30 alunas que participaram do 'Jogo de Palavras', seguida de 'Necessário' e 'Essencial' com três menções cada uma e por 'Responsabilidade' e 'Gratificante', com duas ocorrências cada palavra – ver no **Gráfico 7 (a)**, em que estão expostas as palavras em duas situações distintas: com e sem ordenamento com relação à importância atribuída ao termo pelas alunas.

Gráfico 7 – Termo indutor, ou de estímulo: Trabalho para mim é [...] considerada a ordem de importância para a aluna

(a) Primeira palavra que veio à mente de mais de uma participante; e,

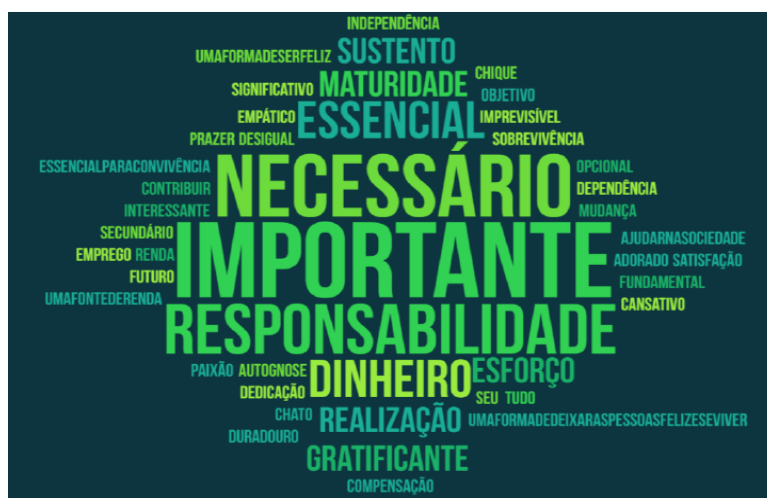
(b) Primeira palavra mencionada, após reordenamento conforme a importância que tem para a aluna.



Fonte: pesquisa com as alunas das escolas estaduais selecionadas, por meio virtual, com base nas respostas coletadas – gráfico preparado pela autora.

Quando solicitado o ordenamento pela importância atribuída a cada palavra, ver no **Gráfico 7 (b)**, entre as mais citadas, houve apenas uma alteração que mais parece uma explicação do porquê é importante e não uma inversão na escolha. A soma dessas ocorrências corresponde a 50% das respostas, sendo que as demais palavras foram mencionadas apenas uma vez cada uma.

Figura 6 – Termo indutor, ou de estímulo: Para mim o trabalho é... – todas as palavras, independentemente da ordem em que foram mencionadas



Fonte: pesquisa com as alunas das escolas estaduais selecionadas, por meio virtual, com base nas respostas coletadas. Elaborada pela autora.

Contudo, quando consideradas todas as palavras, independente do ordenamento, destacam-se, ainda, menções relativas ao "Sustento" e ao "Dinheiro". Porém, trabalhar com o que gostam fica clara nas respostas ao Jogo de Palavras quando mencionam:

Cardamomo, 17 anos e Curry, 17 anos – "Gratificante"; **Páprica, 17 anos** – "Uma forma de ser feliz"; e "Uma forma de deixar as pessoas felizes e viver"; **Noz-moscada, 16 anos** – "Essencial para convivência"; **Sálvia, 16 anos** – "Adorado".

Outrossim, no *Chat* deixam tal expectativa em aliar trabalho a alguma ocupação de que gostem quando afirmam:

Orégano, 17 anos – "eu acho que trabalho, além de um meio de ter uma renda, tem que ser algo que goste, algo que se sinta bem." Da mesma forma, se expressam **Açafrão, 17 anos** – "Acho que pra mim tem que ser mais próximo do que eu gosto, para eu conseguir fazer"; **Sálvia, 16 anos** – "Acho que fica melhor fazer algo próximo do que gostamos, mas nem sempre é possível"; e **Hortelã, 17 anos** – "O trabalho, acho que tem que ser algo que eu goste, porque dá gosto de fazer aquilo que a gente quer e se for feliz irá exercer a profissão bem."

Ainda que o trabalho seja considerado como a "capacidade do homem de transformar a si próprio e a natureza" e, por isso, essencial "ao desenvolvimento humano", "[...], em sua forma histórica tem sido mais visto como condição de financiamento da sobrevivência, [...]",

descolado, portanto, de sua finalidade fundamental de contribuir, de forma determinante, para a evolução da espécie humana (POCHMANN, 2004 [b], p. 227).

Somando-se às adversidades apontadas, simplesmente, pelo fato de serem jovens, a despeito do gênero e das ocupações em que gostariam de atuar, enfrentarão dificuldades para a inserção no mercado de trabalho, decorrentes da exigência, ainda que criticável, de demonstração de experiência profissional anterior, sem que seja dada a possibilidade de iniciar a trajetória, para então ir acumulando referências, experiências e a bagagem laboral requeridas, tornando as expectativas das alunas, com relação ao trabalho, ainda mais difíceis de concretização.

4.4. O Projeto de Vida e os Sonhos das Jovens Mulheres

Não por acaso os currículos enfatizam a formação de competências e os '**projetos de vida**'. Os projetos de sociedade estão interditados, mas os indivíduos são livres para **sonhar** com uma vida de fartura e para lutar, com unhas e dentes, para vir a fazer parte do seleto grupo dos bem-sucedidos. (DUARTE, 2018, p. 143); (grifo nosso).

O Projeto de Vida é considerado central para o Programa de Ensino Integral (PEI) e, também, associado ao Trabalho, como consta na competência 'Trabalho e Projeto de Vida' na Base Nacional Comum Curricular, como já mencionado. Por sua vez, nas respostas obtidas no Jogo de Palavras e no *Chat*, as palavras mencionadas para o 'Sonho' estão relacionadas a expectativas de realização de ações futuras projetadas como também a conceitos abstratos como se verá nas análises descritas nos subtítulos que seguem. Ressalta-se que ter sucesso e ser bem-sucedida estão entre os sonhos.

Jogo de Palavras – Termo Indutor: Projeto de Vida na escola é...

Considerados os esclarecimentos sobre as excepcionalidades aplicadas à Teoria da Livre Associação de Palavras para adaptá-la ao Jogo de Palavras Virtual, ordenou-se os termos indutores, ou de estímulo, no **Quadro 7**, de acordo com as respostas que constaram do formulário enviado às alunas, por intermédio do corpo profissional da escola selecionada.

Quadro 7 – O Projeto de Vida na Escola, segundo as alunas do 2º ano, concluído, do Ensino Médio Integral de Escolas Estaduais de Santos – SP

Nome atribuído	Idade	O Projeto de vida na escola é ...			Projeto de Vida – Ordene pela importância para você		
Açafrão	17	Aprender	focar	interagir	Já está na ordem		
Alecrim	17	essencial	---	---	Já está na ordem		
Anis-estrelado	17	Futuro	trabalho	sonho	Futuro	sonho	trabalho
Baunilha	17	Essencial	---	---	Ajuda os estudantes a decidirem que profissão querem exercer.		
Canela	18	me formar	cursar odontologia / biomedicina	---	Já está na ordem		
Cardamomo	17	Importante	diferente	eficaz	Já está na ordem		
Cebolinha verde	16	Essencial	dinâmico	necessário	Já está na ordem		
Cerefólio	18	Reflexão	sabedoria	futuro	Já está na ordem		
Coentro	17	Interessante	diferente	criativo	criativo	interessante	diferente
Cominho	17	Chato	---	---	Já está na ordem		
Cravo-da-Índia	17	Essencial	importante	preciso	Já está na ordem		
Cúrcuma	18	Interessante	obrigatório	ineficaz	Já está na ordem		
Curry	17	Guia	melhoria	sentimentos	Sentimentos	guia	melhoria
Dill	16	Importante	colaborativo	essencial	Já está na ordem		
Erva-doce	17	Autognose	motivação	necessário	Já está na ordem		
Estragão	16	Perfeito	----	----	Já está na ordem		
Gengibre	17	Pressão	autoconhecimento	chato	Já está na ordem		
Hortelã	17	responsabilidade	evolução	protagonismo	Já está na ordem		
Louro	18	Relevante	reflexivo	preciso	Já está na ordem		
Manjeriço	16	Futuro	planejamento	foco	planejamento	Foco	futuro
Manjerona	17	uma forma de pensar no futuro	organizar os pensamentos	-----	Já está na ordem		
Mostarda	18	Futuro	escolhas	decisões	Já está na ordem		

Nome atribuído	Idade	O Projeto de vida na escola é ...			Projeto de Vida – Ordene pela importância para você
Noz-moscada	16	Essencial	ajuda na escolha de profissões	ajuda a desenvolver pensamentos sobre o futuro e fazer planos.	Já está na ordem
Orégano	17	Futuro	incentivo	direcionamento	Já está na ordem
Páprica	17	Participação	objetivo	realização	Já está na ordem
Pimenta-do-reino	17	nos conhecer, e assim vermos o que queremos para o nosso futuro.	----	----	Já está na ordem
Salsa	18	Essencial			Já está na ordem
Sálvia	16	Psicologia	mundo	escrita	Já está na ordem
Tomilho	17	futuro	----	----	Já está na ordem
Urucum	17	complementar	----	-----	Já está na ordem

Fonte: respostas coletadas na pesquisa com as alunas das escolas estaduais selecionadas, por meio de formulário *online* – quadro preparado pela autora.

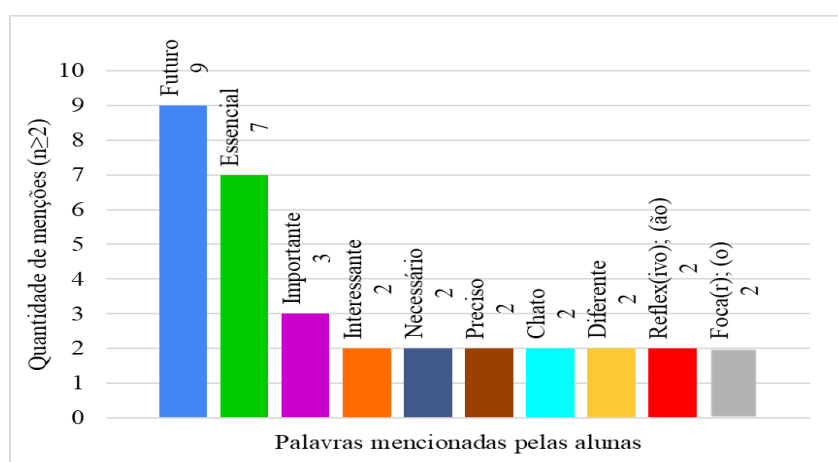
A partir da análise das informações contidas no referido **Quadro 7** sobre O Projeto de Vida, o 'Futuro' é citado por seis das 30 alunas, aqui incluída a resposta que menciona 'Futuro' na frase (**Manjerona**, 17 anos) que, quer parecer, pode ser agregada às demais menções sem distorcer a análise. Quando do ordenamento pela importância que têm para a aluna, seis das sete respostas foram mantidas, sendo que na sétima resposta a palavra 'Planejamento' passou a ser a mais importante e o 'Futuro' foi reposicionado como terceira opção em importância.

A palavra 'Essencial' foi lembrada por seis jovens e mantidas quando do ordenamento por importância para elas, sendo que, talvez por incompreensão, uma aluna explicou o porquê de achar o Projeto de Vida essencial para ela: **Baunilha**, 17 anos – Ajuda os estudantes a decidirem que profissão querem exercer. Os termos 'Importante' e 'Interessante' são lembrados, ambos, por duas alunas. No entanto, há manifestações: **Gengibre**, 17 anos – Pressão, Chato e **Cúrcuma**, 18 anos – Obrigatório, Ineficaz; que põem em dúvida a validade do Projeto de Vida na escola, enquanto meio de projeção do futuro, contrapondo-se às demais menções. Essas mesmas jovens ao se referirem aos **sonhos**, a primeira, mencionou: "casa, cachorro e viagem"; a segunda, indicou apenas a frase: "conhecer todos os continentes do mundo" e comentou: "sonhos quase nunca se realizam [...]." Nota-se que não houve

referência à carreira e nem a profissões. Fica a dúvida: como pensam em, ao menos, tentar realizar seus sonhos?

Independentemente, da ordem de importância e como as três palavras solicitadas foram ordenadas pelas alunas, os termos foram considerados para a elaboração das frequências apresentadas no **Gráfico 8**, de forma a sintetizar a percepção que as jovens têm com relação ao 'Projeto de Vida'.

Gráfico 8 – Termo Indutor: Projeto de Vida na escola é... palavras 'lembradas' por mais de uma aluna, independentemente, da ordem de importância



Fonte: pesquisa com as alunas das escolas estaduais selecionadas, por meio virtual, com base nas respostas coletadas. Gráfico preparado pela autora.

Ao se considerar a relação de sinonímia que pode ser estabelecida entre as palavras 'Essencial', 'Importante' e 'Relevante', por apresentarem significados semelhantes, entendeu-se que as alunas que mencionaram esses termos qualificaram de forma similar o Projeto de Vida na escola. Se as frequências com que foram lembradas e caso tais palavras fossem somadas teríamos 11 menções, ressalvando que a palavra 'Relevante' constou apenas uma vez e não está representada no **Gráfico 8**. Para essa hipótese, preparou o **Gráfico 9**, a seguir.

Gráfico 9 – Termo Indutor: Projeto de Vida na escola é... palavras 'lembradas' pelas alunas, agrupadas por significados similares



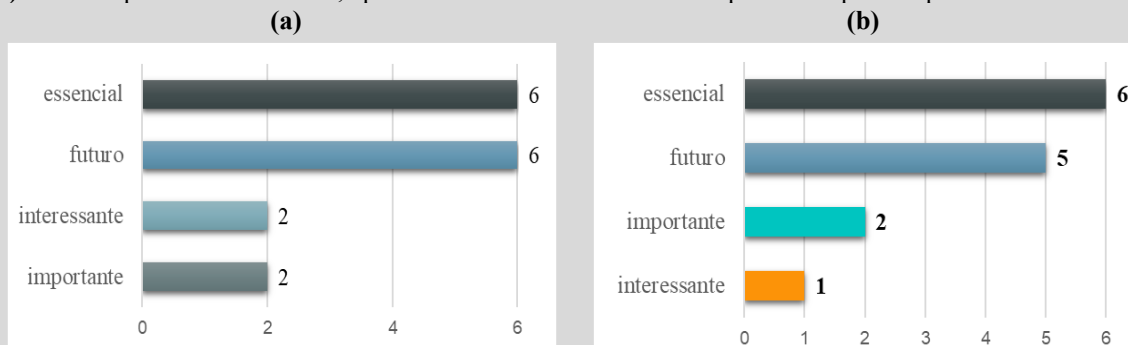
Fonte: pesquisa com as alunas das escolas estaduais selecionadas, por meio virtual, com base nas respostas coletadas. Gráfico preparado pela autora.

O **Gráfico 10** contém a síntese das palavras mencionadas mais de uma vez pelas alunas. Em **(a)** houve a menção sem levar em consideração a ordem de importância que passa a ser considerada em **(b)**, como indicado nas legendas.

Gráfico 10 – Termo indutor, ou de estímulo: Projeto de Vida na Escola é [...] – palavras 'lembradas' por mais de uma aluna

(a) Primeira palavra que veio à mente de mais de uma participante; e,

(b) Primeira palavra mencionada, após reordenamento conforme a importância que tem para a aluna.



Fonte: pesquisa com as alunas das escolas estaduais selecionadas, por meio virtual, com base nas respostas coletadas. Gráfico preparado pela autora.

As palavras lembradas e depois ordenadas segundo a importância para as alunas e que apareceram com maior frequência indicam, positivamente, a inclusão do Projeto de Vida como disciplina escolar. A palavra 'Essencial' mantém-se quando atribuído o ordenamento

pela importância. No **Chat** as alunas esclareceram por que mencionaram as palavras relacionadas à disciplina Projeto de Vida na escola:

Açafrão, 17 anos – Não tenho projeto de vida, mas a escola está me ajudando a me preparar para tudo **e completou:** não tenho algo concreto, mas estou tentando de tudo; **Erva-doce, 17 anos** – Para mim a escola tem um papel fundamental em relação ao projeto de vida, é ela que nos guia para termos um futuro melhor; **Orégano, 17 anos** – A escola ajuda muito na escolha da profissão, no projeto de vida em geral **e acrescentou** – a gente tem um direcionamento muito bom, na minha opinião; **Sálvia, 16 anos** – Logo quando entrei na escola, eu estava meio perdida, meio confusa do que eu queria para o meu futuro, mas ao longo das aulas de projeto de vida, fui me achando, as atividades me ajudaram demais, as reflexões, conversas etc. Então acho muito importante as aulas de projeto de vida.

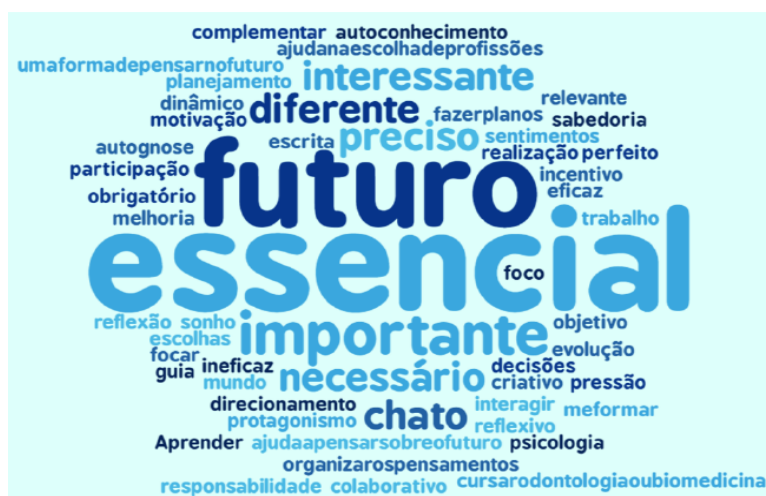
As subdimensões associadas ao Projeto de Vida no novo PEI: a determinação, o esforço, a autoeficácia, a perseverança e a autoavaliação estão presentes nas entrelinhas das palavras lembradas pelas alunas. Ao referir-se à 'Força', o esforço estaria implícito? Quando mencionam a 'Reflexão' e o 'Autoconhecimento', a autoeficácia e a autoeficiência poderiam associar-se a tais termos? E mesmo quando consideram o Projeto de Vida 'essencial' e 'o futuro', poder-se-ia falar em determinação e em perseverança?

As jovens do ensino médio que participaram do Jogo de Palavras não mencionaram palavras que sugerissem planos de ação de longo prazo quando reagiram ao termo indutor "Projeto de vida na escola é ...", e sim como um meio ou um instrumento que, segundo algumas alunas, possibilitou:

Pimenta-do-reino, 17 anos – nos conhecer, e assim vermos o que queremos para o nosso futuro; **Manjerona, 17 anos** – uma forma de pensar no futuro; **Baunilha, 17 anos** – Ajuda os estudantes a decidirem que profissão querem exercer; **Noz-moscada, 16 anos** – ajuda na escolha de profissões; **Idem** – ajuda a desenvolver pensamentos sobre nosso futuro e fazer planos; **Orégano, 17 anos** – direcionamento.

A **Figura 7, a seguir**, é composta de todas as palavras mencionadas pelas alunas participantes do Jogo de Palavras em resposta ao termo indutor referidos ao Projeto de Vida.

Figura 7 – Termo indutor, ou de estímulo: Para mim Projeto de Vida é... todas as palavras, independentemente da ordem em que foram mencionadas



Fonte: pesquisa com as alunas das escolas estaduais selecionadas, por meio virtual, com base nas respostas coletadas. Elaborada pela autora.

Consideradas as respostas que mencionam a escolha de carreiras e de profissões – o que pressupõe ingressar no ensino superior e se empenhar quatro ou cinco anos nos estudos, ou seja, ações concretas e projetivas – o 'Projeto de Vida na escola ...' na concepção das alunas traduz-se como um processo essencial para pensar no futuro. No entanto, não é unanimidade. Algumas estudantes citaram as seguintes palavras: **Cominho**, 17 anos, "Chato"; **Cúrcuma**, 18 anos "Interessante; obrigatório; ineficaz" e **Gengibre**, de 17 anos, "Pressão; autoconhecimento; e chato". Tais menções não trazem perspectivas e acenos com relação aos projetos futuros, porém, essas percepções são manifestadas por um número reduzido de alunas e, para duas delas, há os termos 'interessante' e 'autoconhecimento' o que não desqualifica, inteiramente, a centralidade do projeto de vida proposta pelo PEI.

Jogo de Palavras – Termo Indutor: O Meu Sonho é...

Nas respostas coletadas por meio do Jogo de Palavras com relação ao 'Sonho' traduzem a intenção das jovens em ter acesso ao ensino superior e a construir uma carreira – formação, fazendo parte do sonho de 13 das 30 alunas que participaram da atividade, sendo que algumas mencionaram a profissão escolhida. As viagens, notadamente, as internacionais, também foram referidas com destaque, talvez por influência da importância dada pela mídia às relações internacionais e à globalização. Entre as abstratas, o sucesso, ter sucesso, ser bem-

sucedida, atingir meus objetivos de vida, a felicidade, ser feliz foram citadas por mais de duas participantes. Ainda estão presentes expressões distintas, mas nitidamente associadas a aspectos internos ao lar: a família, orgulhar os pais, orgulho, ajudar os pais, contribuir e maternidade. No **Quadro 8** são reunidos todos os termos ou frases enviadas pelas alunas

Quadro 8 – O sonho das alunas do 2º ano, concluído, do Ensino Médio Integral de Escolas Estaduais de Santos – SP

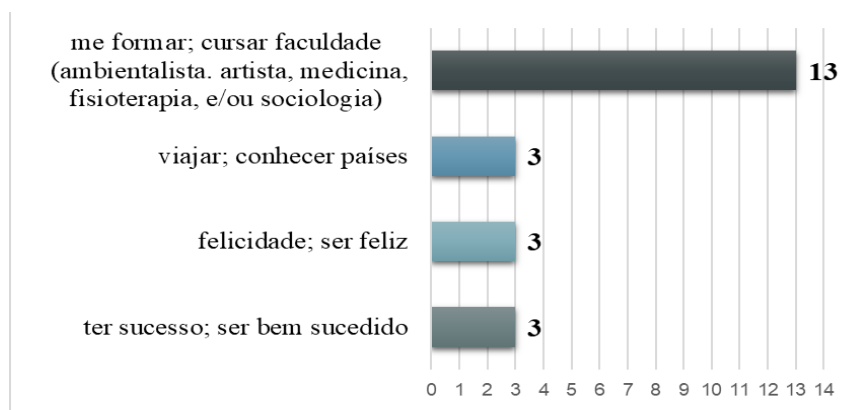
Nome atribuído	Idade	O meu sonho é			Ordene pela importância para você
Açafrão	17	trabalhar com o que gosto	----	----	Já está na ordem
Alecrim	17	ser rica	ajudar meus pais		Já está na ordem
Anis-estrelado	17	medicina	família	felicidade	Já está na ordem
Baunilha	17	ser bem-sucedida	orgulhar meus pais.		Já está na ordem
Canela	18	me formar na faculdade	ser independente financeiramente		Já está na ordem
Cardamomo	17	ter: Felicidade,	ter: orgulho	ter: altruísmo	Já está na ordem
Cebolinha verde	16	único	atrativo	meu	Já está na ordem
Cerefólio	18	entrar na faculdade	comprar uma casa	viajar	Já está na ordem
Coentro	17	maternidade	medicina	contribuir	Já está na ordem
Cominho	17	ser feliz	----	----	Já está na ordem
Cravo-da-Índia	17	ser independente	conquistar meus objetivos	----	Já está na ordem
Cúrcuma	18	conhecer todos os continentes do mundo	----	----	Já está na ordem
Curry	17	felicidade	independência	trabalho	Já está na ordem
Dill	16	ter sucesso na minha carreira, faculdade	atingir meus objetivos de vida	viajar pelo mundo.	Já está na ordem
Erva-doce	17		trabalho	casa	Já está na ordem
Estragão	16	viajar para o Japão	----	----	Já está na ordem
Gengibre	17	casa	cachorro	viagem	Já está na ordem
Hortelã	17	entrar na faculdade pública de medicina	conhecer alguns países	conseguir meu próprio apartamento	Já está na ordem
Louro	18	ser ambientalista/ socióloga/ artista	ser ambientalista/ socióloga/ artista	ser ambientalista/ socióloga/ artista	Já está na ordem
Manjerição	16	atuar	viajar o mundo	falar muitas línguas	Já está na ordem
Manjerona	17	ser atriz e morar fora do país	ter a oportunidade de ser ouvida	ajudar as outras pessoas.	Já está na ordem
Mostarda	18	ter meu próprio negócio			Já está na ordem

Nome atribuído	Idade	O meu sonho é			Ordene pela importância para você
Noz-moscada	16	me formar em Fisioterapia na faculdade	ajudar a minha família financeiramente falando	formar minha própria família.	Já está na ordem
Orégano	17	amor	conquista	retribuição	Já está na ordem
Páprica	17	viver a Vida, pois Jesus é a Vida.	----	----	Já está na ordem
Pimenta-do-reino	17	me formar	ter minha própria casa.		Já está na ordem
Salsa	18	acessível			Já está na ordem
Sálvia	16	felicidade	estabilidade	reconhecimento	Já está na ordem
Tomilho	17	me formar	----	----	Já está na ordem
Urucum	17	ser bem-sucedido na área que almejo	----	----	Já está na ordem

Fonte: respostas coletadas na pesquisa com as alunas das escolas estaduais selecionadas, por meio de formulário *online*. Quadro preparado pela autora.

No **Gráfico 11**, estes mesmo termos e frases estão sintetizados com a indicação das frequências com que foram mencionados pelas alunas, incluindo aqueles com sentidos análogos. Na sequência, incluiu-se a análise das respostas coletadas.

Gráfico 11 – Termo indutor, ou de estímulo: O meu sonho é [...] – a primeira palavra mencionada pela jovem conforme a importância para ela



Fonte: pesquisa com as alunas das escolas estaduais selecionadas, por meio virtual, com base nas respostas coletadas. Gráfico preparado pela autora.

Preliminarmente, ressalva-se que nenhuma das participantes alterou a ordem de importância inicial em que lembraram das palavras. Portanto, foi considerado somente um conjunto de termos tanto para a elaboração do **Quadro 8** como para a síntese apresentada no **Gráfico 11** a partir do termo indutor 'O Meu Sonho é...!.

Da análise desses elementos depreende-se que as alunas que participaram deixam clara a intenção de cursar o ensino superior em ciências da saúde, em ciências sociais e em humanidades. Da mesma forma, são recorrentes as menções que anteveem o futuro pretendido, tanto com relação à formação de uma família quanto à família a que pertencem atualmente, como ilustram os trechos a seguir, também, extraídos do **Quadro 8**.

Alecrim, 17 anos – ajudar meus pais; **Anis-estrelado, 17 anos** – família; **Baunilha, 17 anos** – orgulhar meus pais; **Coentro, 17 anos** – maternidade; **Manjerona, 17 anos** – ajudar as outras pessoas; **Noz-moscada, 16 anos** – ajudar a minha família financeiramente [...] e formar minha própria família.

Ademais, com relação ao 'sonho da casa própria' expõem valores transmitidos por gerações, expressos nas expectativas das jovens, quando das menções:

Hortelã, 17 anos – conseguir meu próprio apartamento; **Pimenta-do-Reino, 17 anos** – ter minha própria casa; **Gengibre, 17 anos e Erva-Doce, 17 anos** – casa; **Cerefólio, 18 anos** – comprar uma casa.

Há, apenas, um comentário, de **Cúrcuma, 18 anos**, que acredita que "sonhos quase nunca de realizam [...]", sendo que a mesma aluna entende ser o Projeto de Vida na escola 'Interessante', mas menciona as palavras 'Ineficaz' e 'Obrigatório', o que de certa forma, desqualifica a intencionalidade do Projeto de Vida como meio de se alcançar a concretização dos sonhos. A **Figura 8** é composta de todas as palavras citadas, por meio do formulário do Jogo de Palavras, independentemente do ordenamento feito pelas alunas.

Figura 8 – Termo indutor, ou de estímulo: O meu sonho é... todas as palavras, independentemente da ordem em que foram mencionadas



Fonte: pesquisa com as alunas das escolas estaduais selecionadas, por meio virtual, com base nas respostas coletadas. Elaborada pela autora.

A partir das expressões das alunas – **Figura 8** –, constata-se haver duas lógicas e espaços coexistentes e contrapostos que exigem de as mulheres tratar em seu cotidiano de seu trânsito no mundo público e no mundo privado que nas palavras de Yannoulas (2004, p.285) "exigem formas de pensar, sentir e atuar diferenciadas". Assim, tais expressões relacionadas ao 'Sonho' dessas jovens expõem, também, a dualidade das mulheres com relação ao futuro profissional – externo ao lar – e à constituição e à valorização da família – internas à casa –, incluindo termos abstratos, como felicidade e ser feliz que podem se aplicar às duas lógicas, conforme a importância que se dê, por exemplo, à carreira, ou à formação de uma família e à maternidade.

No mesmo sentido, as escolhas das jovens alunas apontam para as artes e, também, para a intenção em contribuir, não só com a família, como também socialmente, o que coloca em equilíbrio, ou talvez em dúvida, se a formação oferecida pela escola seria capaz de criar, de forma uniforme e inequívoca, tão somente indivíduos competitivos. Nesse sentido, as competências descritas tanto na BNCC quanto no PEI apesar de incentivarem as competências individuais e a competição, oferecem diferentes tipos de habilidades que, a princípio, valorizariam os "recursos e as qualidades femininas", entre essas "a sensibilidade, a capacidade de comunicação e o trabalho cooperativo e solidário, beneficiando as mulheres. (YANNOULAS et al, 2004).

No entanto, com relação à tal vantagem, vê-se – na maioria dos autores – contestações. Auad, Ramos e Salvador (2017, p.193) destacam que a "feminização é, na maioria das vezes, recuperada como termo pejorativo e, portanto, atribuindo um problema às mulheres e ao feminino", Yannoulas (2004, p. 60) contrapõe “a vantagem de ser mulher *versus* uma nova forma de domínio” que, segundo a autora, o segundo seria mais provável posto que as suas capacidades e habilidades em resolver problemas, em ser flexíveis e polivalentes, e em ter "a capacidade de se defrontar com várias tarefas ao mesmo tempo" tenderia a enfatizar as novas formas de opressão das mulheres, concernentes com a redução dos direitos trabalhistas. Já Hirata (2002, p. 144) teme que "as trabalhadoras podem ser vistas como cobaias para o desmantelamento das normas de emprego."

Contudo, particularizando para o contexto das empresas privadas, têm-se outra forma de classificar as ocupações das mulheres. Um primeiro grupo que reuniria os "trabalhadores

qualificados, estáveis e bem pagos, situados nas empresas de ponta da cadeia produtiva" e aqueles que requerem Ensino Superior, e outro grupo que abarcaria os subcontratados, os terceirizados com "contratos flexíveis, mal pagos e provisórios, baseados na lógica de redução de custos" de produção. Lamentavelmente, no segundo grupo, encontra-se um subgrupo constituídos de mulheres que "teriam encontrado uma possibilidade de inserção maior", mas que, ao mesmo tempo, veriam subtraídos os seus direitos trabalhistas e a sua "representação sindical" (YANNOULAS et al, 2004, p. 61).

As considerações apresentadas têm rebatimento nas estatísticas de gênero publicadas pelo IBGE, em março de 2021, com dados do último bimestre de 2019, em que é possível identificar que as ocupações em tempo parcial têm prevalência entre as mulheres e, entre elas, acentuada quando se trata das pardas e das negras. Outro aspecto recorrente é que as mulheres continuam a se dedicar quase o dobro do tempo que os homens aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos, ainda segundo o IBGE (2021). Também, são identificados significativas diferenças salariais entre homens e mulheres nos dados colhidos, um cenário bastante desalentador para as jovens alunas que se lançarão ao mercado de trabalho futuro.

Sendo assim, de uma forma geral, o caminho a ser percorrido em direção à igualdade de gênero, ou seja, em um cenário onde homens e mulheres gozem dos mesmos direitos e oportunidades, ainda é longo para as mulheres e ainda mais tortuoso se esta for preta ou parda e residir fora dos centros urbanos das Regiões Sul e Sudeste (IBGE, Estudos e Pesquisas, 2018).

Considerações Finais

O direito à educação é inseparável da pluralidade de direitos, da infância e da adolescência. Na década de 80 fomos bastante ingênuos pensando que a escola daria conta do direito à educação: 'Educação direito do cidadão, dever do Estado'. E ponto final, não é verdade? [...] o direito à educação é um processo social complicado. Que a construção de sujeitos sociais, cidadãos, sujeitos humanos é algo muito mais complexo e que a escola é, às vezes, uma gota d'água apenas nessa complexidade. E não quer dizer que essa gota d'água não seja fundamental. (ARROYO, 2000, p. 272).

Ambiguidade é a palavra que melhor se aplica à temática e às análises aportadas às categorias analíticas. Se o trabalho é uma necessidade humana, também é, um mote de exploração da força de trabalho, voltada à sobrevivência, submetida a condições misérrimas, impostas pelo capitalismo, por não dispor dos meios suficientes e necessários à produção de seu bem-estar. O direito à educação escolar de todas as crianças e jovens depende da provisão estatal de recursos materiais e financeiros, porém há uma limitação conferida pelo teto de gastos pré-estabelecido que, independentemente das demandas, deve ser observado pelas próximas décadas.

Por sua vez, as mulheres das várias etnias, raças, classe social, geração e inclusão social, ainda lidam, em maior ou menor grau, com a força bruta do machismo estrutural, com a exploração do trabalho doméstico, com a responsabilidade pelo cuidado com os filhos e com, tidos como inalienáveis, os encargos dos vários papéis que desempenha.

Assim como a educação depende dos demais direitos, os demais direitos dependem da educação, posto que compõem, em conjunto, uma rede complexa e interdependente.

Nos ciclos das políticas públicas, puderam-se verificar os interesses, as influências e os conflitos que nos anos da abertura política, com o fim do regime civil-militar, tendiam a considerar o ser humano e seus direitos fundamentais e, posteriormente, já na década de 1990, estruturaram-se em construções fundadas no liberalismo e em um Estado Gerencial, desregulamentando direitos consagrados e fechando os olhos àqueles que estão em condições subumanas.

Apesar da menção a competências relativas ao repertório cultural, à comunicação, à cultura digital, à empatia e à cooperação que constam da BNCC, o intuito de tornar o indivíduo mais flexível e adaptável às circunstâncias e, portanto, capaz de enfrentar os

desafios em um mercado de trabalhos bastante seletivo e desregulamentado. Diante disso, aplicam expressões de incentivo, para seguir em frente com o que se tem, e enfrentar as dificuldades, ou as quase impossibilidades de um futuro digno.

Ademais, considerando as subdimensões da Competência 'Trabalho e o Projeto de Vida' – recordando: determinação, esforço, autoeficácia, perseverança, autoavaliação, compreensão do mundo do trabalho e preparação para o trabalho – persegue-se a construção do 'empreendedor de si mesmo' – diferente do conhece-te a si mesmo que seria o desejável – estabelecendo 'habilidades', para alcançar o sucesso, o emprego qualificado e o 'lugar ao sol', incentivando a competição para ser o melhor, ou a melhor.

Contudo, as mulheres atenuam o que seriam os efeitos esperados de ideologias voltadas ao individualismo, às disputas por espaço de poder e ao empreendedor de si mesma, talvez, por estarem alheias às intenções dos formuladores das políticas públicas de educação, ou em vista de terem sido forjadas pela dualidade de suas atuações na sociedade.

Tal inferência vai ao encontro das manifestações das jovens mulheres que participaram da pesquisa, que deixaram alguns pontos claros: a carreira profissional faz parte dos sonhos e do futuro delas. Porém, também, estão presentes em seus planos, aspectos com relação à família, à maternidade, à contribuição à sociedade e à repartição de suas conquistas, inclusive as financeiras.

Também, com relação ao ensino médio em tempo integral, observa-se paradoxos entre os quais pode-se destacar entre as potencialidades, a instituição escolar que aderiu ao PEI transformou-se em um ambiente que, além de ter a sua função precípua pautada no ensino e na aprendizagem, tornou-se um dispositivo de proteção da jovem e uma forma de melhorar o desempenho escolar, para além das avaliações padronizadas, indutoras de práticas escolares que se focam em conteúdo que será cobrado em provas e testes externos ao ambiente escolar. Outrossim, a importância dada ao Protagonismo Juvenil, indicando que o aluno é o principal responsável pela autoria de suas ações, se por um lado incentiva a competição, por outro, pode criar autoconfiança e desestimular a evasão do curso, independentemente, das limitadas perspectivas de trabalho, por entender que o conhecimento é um bem inalienável que pode suportar ações futuras.

Nessa trilha, colaboram as tutorias individualizadas dos(as) alunos(as), feitas pelos professores, que podem ser caminhos para emancipação, por apoiar os(as) estudantes durante todo o curso – suprimindo eventuais dificuldades de aprendizagem. Esses professores, bem como todo o corpo docente, atuam em dedicação exclusiva nas escolas do Programa e conhecem cada um(a) e por isso, têm a possibilidade de contribuir e de se envolver com a construção do Projeto de Vida dos(as) jovens, inclusive, fazendo adaptações ao material de apoio tanto do aluno quanto deles próprios. Sendo assim, observa-se que a maioria das alunas entende que disciplina e o processo de construção de seus Projetos de Vida, desenvolvidos na Escola, é essencial para refletir, para pensar e para planejar o futuro.

Contudo há pontos frágeis detectados. Entre aqueles que mais preocupam está a oferta limitada de vagas para o ensino médio integral – 11,7%, no Brasil, e 7,29%, em Santos –, o que torna a maioria dos(as) alunos(as) excluídos(as) desse processo de aprendizagem. Desta forma prevalece o ensino regular, ou a profissionalização de jovens. Com a aplicação da BNCC, em maior ou menor grau, há a indução à minimização de conteúdos e conhecimentos, notadamente, em escolas onde não há a oferta de todos os itinerários previstos no currículo nacional, ou estadual, ou que, pela exiguidade de tempo de dedicação dos alunos(as), foca-se em conteúdos que serão cobrados nas avaliações censitárias, em larga escala e externas.

Para aqueles estudantes que não podem ter o privilégio de frequentar a escola em tempo integral, tanto em função das vagas reduzidas quanto pela indisponibilidade de tempo, devido a outras tarefas, têm aulas com um corpo docente não exclusivo que, talvez, não por opção, tendam a adotar materiais e equipamentos didáticos, previamente estabelecidos, sem que haja brechas para críticas, reflexões e adaptações desses recursos ao meio onde a escola está inserida. Excepcionalmente, em função da pandemia do novo coronavírus, houve a suspensão das aulas presenciais e, conseqüentemente, a descaracterização do ensino em tempo integral. Revelou-se as conseqüências das desigualdades quando o ensino é realizado a distância: além das más condições de acesso à internet – por vezes inexistentes ou compartilhada com a família – a dedicação das alunas *online* por tempo igual ou superior a sete horas, mostrou-se impraticável.

Tais constatações impuseram alterações no funcionamento das escolas, destacando-se a redução do número de aulas por dia com mediação dos professores e o tempo da hora-

aula de cada disciplina, implicando, mormente, em alterações nas práticas e vivências, nos programas de ações e na avaliação e no acompanhamento das atividades dos(as) estudantes.

Ao enfrentar esse período repleto de percalços tornou-se evidente que as propostas de medidas curriculares que autorizam o ensino a distância no ensino médio, entre outros aspectos, como acentuam as entidades científicas (ANFOPE, ANPEd, entre outras) não reflete uma realidade possível e acessível a todos, limitando o direito à educação e desatendendo os seus princípios.

Sendo assim, as fragilidades e as potencialidades descritas revelam também as duas lógicas de pensamento, que se alinham com as possibilidades de um futuro profissional, traduzido em seus sonhos, e aos limites do concreto da vida, revelados pelas próprias experiências.

Referências

- ABDALLA, Maria de Fátima. B.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Pesquisas sobre Formação de Professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. *Formação em Movimento. Dossiê da Anfope*, n. 2, i. 2, n. 4, p. 336-359, jul.; dez, 2020.
- ABRAMO, Helena Wendel. O Uso das Noções de Adolescência e Juventude no Contexto Brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.); ABRAMO, Helena Wendel; LÉON, Oscar Dávila (Textos). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. Ação Educativa. Programa de Juventude, 2005. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/handle/123456789/2344>. Acesso em: 14 de fev. 2021.
- ABRAMO, Helena Wendel. Espaços de juventude. In: *Políticas públicas: juventude em pauta*. [Maria Virginia de Freitas e Fernanda de Carvalho Papa (Org.)] São Paulo: Cortez, p. 219-228, 2008.
- AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade e por que devemos falar sobre ela? *Revista Glamour*, 15 de jul. 2020. [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://revistaglamour.globo.com/Lifestyle/noticia/2020/07/o-que-e-interseccionalidade-e-por-que-devemos-falar-sobre-ela.html>. Acesso em: 08 de mar. 2021.
- ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: O novo proletariado de serviço na era digital. Boitempo Editorial, 2018.
- _____. *Coronavírus: O trabalho sob fogo cruzado*. 1ª Ed [recurso eletrônico]. São Paulo. Boitempo, 2020.
- ARAÚJO, Pamela de Almeida; NEMETKURTZ, Maria Caroline. *A submissão do corpo e violência contra mulher trabalhadora face à nova legislação laboral*. UFRGS. 2018. Disponível em: <https://seminariocorpogenerosexualidade.furg.br/images/arquivo/312.pdf>. Acesso em: 14 de fev. 2021.
- ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e Desigualdades: À Procura de Novos Significados. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87315816017.pdf> Acesso em: 30 de abr. 2019.
- ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires. CLACSO, 2000. p. 270-279.
- ARRUZZA, Cinzai; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. *Feminismo para os 99%: um manifesto*. [recurso eletrônico]. Boitempo Editorial, 2019.
- AUAD, Daniela; RAMOS, Maria Rita Neves; SALVADOR, Raquel Borges. Educação, emancipação e feminismos possíveis: um olhar histórico sobre a igualdade de gênero na escola. *Revista Educação e Emancipação*, v. 10, n. 4, p. 186-208, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v10n4p186-208>
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *Rumos da educação democrática sob o signo do autoritarismo: um estudo sobre a política educacional no Brasil*. Unicamp. 1994.
- _____. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12923.pdf> Acesso em: 11 de maio. 2020.
- _____. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*-Periódico

científico editado pela ANPAE, v. 27, n. 3, p. 361-588, 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/26412>. Acesso em: 11 de maio 2020.

BALL, Stephen John. (compilador) *FOUCAULT AND EDUCATION. Disciplines and knowledge. Stephen J.*, Published by Routledge, London, 1990; *Foucault y la educación: Disciplinas y saber*. Traducción de: Pablo Manzano; Ediciones Morata, S. L Madrid, 1993.

BALL, Stephen John. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 09 de abr. 2021

_____. Education for Sale! The Commodification of Everything? In: *Education Policy Studies Laboratory*. University of London. 2004. Disponível em: <http://www.asu.edu/educ/eps/CERU/articles/CERU-0410-253-OWI.pdf>. Acesso em: 18 de abr. 2020.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/download/447/452/1566>. Acesso em: 16 de jan. 2021.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 12 de maio 2021.

_____. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. [Entrevista concedida a] Jefferson Mainardes; Maria Inês Marcondes. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313703015.pdf>. Acesso em: 28 de mar. 2020.

_____. *Politics, and policy making in education: explorations in policy sociology*. [London; 1990[©] 1^a ed.]. New York: Ed. Routledge, 2012.

_____. Novos estados, nova governança e nova política educacional. In APPLE, Michael W., BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (orgs.). *Sociologia da Educação. Análise Internacional*. Tradução Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013; p.177-189.

BALL, Stephen John; AVELAR, Marina. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, v. 64, p. 65-73, 2017.

BALL, Stephen John [Entrevista concedida a] ROSA, Sanny Silva da - Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 457-466, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27527553012.pdf>. Acesso em: 29 de ago. 2019.

BARBOSA, Mayara Leticia Calixto dos Santos. *A avaliação 360º: percepções dos professores do Programa de Ensino Integral*. 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/190839/barbosa_mlcs_me_rcla.pdf?sequence=3. Acesso em: 05 de mar. 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa (Portugal): Edições 70. 1977.

BORELI, Andrea; MATOS, Maria Izilda. Espaço Feminino no Mercado Produtivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs). *Nova história das mulheres no Brasil*. Editora Contexto, 2012.

BRIGUGLIO, Bianca. *Cozinha é lugar de mulher? A divisão sexual do trabalho em cozinhas profissionais*. 2020. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/345669/1/Briguglio_Bianca_D.pdf. Acesso em: 09 de jan. 2021.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente*; tradução Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BRUGUÉ, Quim; GOMA, Ricard; SUBIRATS, Joan. Governar ciudades y territorios en la sociedad de las redes. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, núm. 32, junio, 2005, pp. 1-8. Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo. Caracas, Venezuela. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357533664001>. Acesso em: 02 de jun. 2020.

BRUSCHINI, Cristina. *Trabalho feminino no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação?* 1998. [Prepared for delivery at the 1998 meeting of the Latin American Studies Association]. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lasa98/Bruschini.pdf>. Acesso em: 09 de nov. 2020.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. *Cadernos de pesquisa*, n. 110, p. 67-104, 2000. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6209258.pdf> Acesso em: 12 de nov. 2020.

BURGOS, Pedro. *A nova economia dos apps "disruptivos" não existe sem a precarização do trabalho*. 2014. Online. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/blogs/pedro-burgos/a-nova-economia-dos-apps-disruptivos-nao-existe-194601431.html>

BUTLER, Judith. *Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil*. Ilustríssima Conversa. Jornal Folha de São Paulo. 21.nov.2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645122>. Acesso em: 13 jan. 2021

CAETANO, Maria Raquel; COSTA, Marilda de Oliveira. Gerencialismo, Internacionalização da educação e o papel da *Teach For All* no Brasil. *Revista Educação Em Questão*, v. 56, n. 48, 2018.

CAETANO, Maria Raquel. As Reformas Educacionais, O Novo Ensino Médio e a Gestão para Resultados – Ofensiva Empresarial? *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 29, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/5811/pdf> Acesso em: 03 de ago. 2020.

CARA, Daniel; GIROTTO, Eduardo; GADOTTI, Moacir, et al. *Ideologia Do Movimento Escola Sem Partido: 20 Autores Desmontam o Discurso*. 1a edição. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). Ação Educativa. São Paulo 2016

CARA, Daniel. Contra a Barbárie, o Direito à Educação. In *CÁSSIO, Fernando (Org.); Alessandro Mariano et al. Educação contra a barbárie [recurso eletrônico]: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. Boitempo Editorial; 2019.

CARA, Daniel. Hoje, o Brasil comemora 120 anos de Anísio Spínola Teixeira. *Revista Fórum*, 12 de jul.2020. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/hoje-o-brasil-comemora-120-anos-de-anisio-spinola-teixeira/> Acesso em: 3 de ago. 2020.

CARLI, Flávio Dalera de. *Antes não, agora sim! Protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo*. 2018.

Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/21293/2/FI%C3%A1vio%20Dalera%20de%20Carli.pdf> Acesso em: 30 de mar. 2019.

CÁSSIO, Fernando (Org.), Alessandro Mariano [et al.]. *Educação contra a barbárie [recurso eletrônico]: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. Boitempo Editorial; 2019.

CÁSSIO, Fernando; AVELAR, Marina; TRAVITZKI, Rodrigo; NOVAES, Thais Andrea Furigo. Heterarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo. *Educação & Sociedade*, v. 41, 2020.

CASTRO, Lucia Rabello de. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.). *Juventudes Contemporâneas: Um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. 448p. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/int-3369> Acesso em: 05 de fev. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313722013.pdf> Acesso em: 23 de jan. 2020.

CLARK, Jorge Uilson. A primeira república, as escolas graduadas e o ideário do iluminismo republicano: 1889-1930. *Rev. HISTEDBR On-line*, v. 9, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_primeira_republica_intro.html#_ftn1. Acesso: junho de 2019.

COMERLATTO; Luciani Paz, CAETANO, Maria Raquel. As parcerias público-privadas na educação brasileira e as decorrências na gestão da educação: o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS). In: *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. PERONI, Vera Maria Vidal (Organizadora). Brasília: Liber Livro, 2013. 352 p.

CORRÊA, Vera. A nova cultura do trabalho: subjetividades e novas identidades dos trabalhadores. formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico/Organizado por: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

COSTA, Marilda de Oliveira; ALMEIDA da SILVA, Leonardo. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/381/38110111.pdf> Acesso em 4 de mar. 2021.

CUNHA, Célio da. Ensino Médio no Brasil: evolução de ideias, propostas e perspectivas. In: *Ensino Médio: impasses e dilemas*. Candido Alberto Gomes, Ivar César Oliveira de Vasconcelos, Silvia Regina dos Santos Coelho (Orgs.) / Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018, p. 79-101. Disponível em: <https://archive.org/details/EnsinoMedioImpasse1/mode/2up>. Acesso em: 10 de jul. 2019.

DALRI, Vera Regina-FURB. Caminhos percorridos pelo Ensino Médio. In: *IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE*. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Anais. 2009. p. 7691-7699. Disponível em: Acesso: 02 de fev. de 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. Tradução: Mariana Echalar. 1ª Edição. Boitempo editorial, São Paulo. 2016.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27502404.pdf> Acesso em: 05 de fev. 2020.

- DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? *Educar em Revista*, n. 38, p. 237-252, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155018477016.pdf> Acesso em: 05 de fev. 2020.
- DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.). *Juventude contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira, 4 (Jubra). Editora PUCMinas; 2011. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=ADOLEC&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=691642&indexSearch=ID>. Acesso em: 05 de fev. 2020.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27501804.pdf> Acesso em: 10 de mar. 2021.
- DUARTE, Newton; FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro. O lema aprender a aprender na literatura de informática educativa. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 121, p. 1019-1035, 2012.
- DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/download/58828096/O_curriculo_em_tempos_de_obscurantismo_beligerante.pdf. Acesso em: 10 de mar. 2021.
- DUBET, François. *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Tradução: Horácio Pons. Siglo Veintiuno Editores, 1ª Ed. 1ª Reimpressão. Buenos Aires. 2016. 128 p.
- DUBET, François. *O tempo das paixões tristes*. Tradução: Mauro Pinheiro. São Paulo. Vestígio, 2020 [2019[©]].
- FALQUET, Jules. Transformações Neoliberais do Trabalho das Mulheres: Liberação ou novas formas de apropriação. In: ABREU, Alice; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Org.). *Gênero e Trabalho no Brasil e na França: Perspectivas Interseccionais*. Boitempo Editorial, 2017.
- FILMUS, Daniel. Tradução de Francisco Baltar e Joaquim Ozório. A educação média diante do mercado de trabalho: cada vez mais necessária, cada vez mais insuficiente. In: *A Educação secundária: mudança ou imutabilidade*, Brasília: UNESCO, p. 127-186; 2002. 406p
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 1, p. 37-69, 1998.
- FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cad. Cedes*, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.
- FRANZOI Naira Lisboa. Ocupação; Profissão. In: *Pereira, Isabel Brasil; Lima Júlio César França (org.) Dicionário da educação profissional em saúde*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz); 2ª Ed. Rio de Janeiro: 2008. 478 p. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/143.pdf>. Acesso em: 30 de jun. 2021.
- FRANZON, Sadi. Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968: as garras da águia na legislação de ensino brasileira. In: *Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*. 2015. p. 40619-40632.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação - nova direita, velhas ideias. In: *Coleção Educação/Pedagogia*. São Paulo. Editora Expressão Popular, 2018.

_____. BNCC e Common Core. 2018 [b]. Avaliação Educacional. In: *Blog do Freitas*. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2018/01/31/bncc-e-common-core/> Acesso em: 18 de fev. 2021.

_____. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cadernos Cedes*, v. 36, n.99, p.137-153, 2016. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/323632/1/2-s2.0-84992365909.pdf> Acesso em 31 de janeiro de 2020.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87323122004.pdf>. Acesso em 31 de janeiro de 2020.

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.); ABRAMO, Helena Wendel; LÉON, Oscar Dávila (Textos). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. Ação Educativa. Programa de Juventude, 2005. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/handle/123456789/2344>. Acesso em: 14 de fev. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: RAMOS, M. (Orgs). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/paulolima/arquivo/ept/texto%2006.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 17-34, 2017.

_____. Capital Humano. In: *Pereira, Isabel Brasil; Lima Júlio César França (org.) Dicionário da educação profissional em saúde*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz); 2ª Ed. Rio de Janeiro: 2008. 478 p. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/143.pdf>. Acesso em: 30 de jun. 2021.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, p. 235-254, 2011.

_____. Educação profissional e capitalismo dependente: O enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 5, n. 3, p. 521-536, 2007.

_____. *A gênese do Decreto n.º 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita*. 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>

_____. Estrutura e Sujeito e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. 2001. In: *1º Simpósio Trabalho e Educação (anais)*. NETE/FAE/UFGM. Junho de 2001

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. *Revista de educação, ciência e cultura*. Canoas, Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, v. 1, n. 2, p. 33-41, 2000 (a).

_____. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000 (b). Disponível em: <https://www.academia.edu/download/50912891/9782.pdf> Acesso em: 09 de fev. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 2, n. 1, p. 08-26, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/202/76> Acesso em: 10 de fev. 2021.

GENTILI, Paulo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (compiladores). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

GIROTO, Eduardo Donizeti; CÁSSIO, Fernando L. A Desigualdade é a Meta: Implicações Socioespaciais do Programa Ensino Integral na Cidade de São Paulo. *Education Policy Analysis Archives*, v. 26, 2018.

GOMES, Almiralva Ferraz. O outro no trabalho: mulher e gestão. *REGE Revista de Gestão*, v. 12, n. 3, p. 1-9, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rege/article/download/36522/39243>. Acesso em: 13 de mar. 2021

GOMES, Candido et al. O enigma das juventudes. In: *Boletim Técnico do Senac*, v. 34, n. 3, p. 34-47, 2008. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/download/264/247>. Acesso em: 18 de fev. 2020.

HIDAKA, Renato Kendy. *As políticas neoliberais dos Governos Covas e Alckmin (1995-2006) e o movimento sindical dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo*. Marília, 2012. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciasSociais/Dissertacoes/hidaka_rk_me_mar.pdf Acesso em: 23 de nov. 2019.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000300005&script=sci_arttext. Acesso: 08 de nov. 2020.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. *Cadernos Pagu*, n. 17-18, p. 139-156, 2002.

_____. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979>. Acesso em: 27 de jan. 2021.

_____. Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero. *Análise*, n.º 7. Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) Publikation; 2015. 24 p. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/12133.pdf>. Acesso em: 09 de nov. 2020.

IAIES, Gustavo; DELICH, Andrés. A reconstrução do “comum” nos Estados Nacionais do século XXI. In: *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. Rio de Janeiro: Elsevier, p. 173-228. 2010.

INVERNIZZI, Noela. Teoria da Competência: Categorias Analíticas e Ideologia na Compreensão dos Novos Processos de Trabalho. *Trabalho & Educação*, v. 9, p. 115-131, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9036>. Acesso em: 2 de mar. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero: a gênese de uma categoria política reacionária—ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, p. 25-52, 2017.

KERGOAT, Daniele. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. In: *Novos estudos CEBRAP*, n.º 86, p. 93-103. 2010. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/NovosestudosCEBRAP/2010/no86/6.pdf>. Acesso em: 21 de fev. 2021.

- KRAWCZYK, Nora. *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/08/livro-escola-publica.pdf> Acesso em: 23 de ago. 2019.
- KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? *Revista Retratos da Escola*, v. 11, n.º. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 03 de mar. 2021.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188711>. Acesso em 21 fev. 2021.
- LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos; RODRIGUES, Milena Santos. Problematisando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. *Educação & Realidade*, vol. 41, núm. 1, jan. - mar, 2016, pp. 117-133. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317243259006.pdf> Acesso em: 23 de ago. 2020.
- LARROSA, Jorge Buendía. *O papel da educação é subverter as regras* – Entrevista concedida a Camila Caringe. *Revista Ciência Hoje*, 09 de abril de 2013.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo Editorial, 2019.
- LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.). *Juventude contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. 2011. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=ADOLEC&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=691642&indexSearch=ID>. Acesso em: 05 de fev. 2020.
- LEHER, Roberto. *Um panorama do atual estágio da Educação no Brasil*. [Entrevista concedida a] Luiz Felipe Albuquerque. In: MST. Jul-2015. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/07/01/grandes-grupos-economicos-estao-ditando-a-formacao-de-criancas-e-jovens-brasileiros/> Acesso em: 31 de jul. 2020.
- _____. Apontamentos para Análise da Correlação de Forças na Educação Brasileira: Em Prol Da Frente Democrática. *Educ. Soc., Campinas*, v. 40, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100202&lng=en&nrm=iso.
- LEMOS, Marcelo Rodrigues. Gênero, movimentos sociais e sindicatos trabalhistas: analisando representações femininas em espaços reivindicativos. *Revista Sociais e Humanas*, v. 24, n. 2, p. 52-64, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaishumanas/article/viewFile/2660/2854> Acesso em: 12 de mar. 2021
- LÉON, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.); ABRAMO, Helena Wendel; LÉON, Oscar Dávila (Textos). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. Ação Educativa. Programa de Juventude, 2005. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/handle/123456789/2344>. Acesso em: 14 de fev. 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (org.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. VII EDIPE. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13-28, São Paulo, 2012

LIMA, Analwik Tatielle Pereira de. *Alimento como metáfora, metáfora como alimento: a arte de nutrir uma educação complexa*. Natal, 2008. 159 f. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_b52f5d762342019170cae0b9a425ea07

LIMA, Leonardo Claver Amorim; GOMES, Candido Alberto. Ensino médio para todos: oportunidades e desafios. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 94, n. 238, p. 745-769, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000300006&script=sci_arttext Acesso em: 22 de jan. 2021.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas Questões sobre Educação e Ensino em Marx e Engels. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 347-366, abr.2011

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: vozes, 1997[a].

_____. Mulheres na sala de aula. In: *História das mulheres no Brasil*, v. 2, [recurso eletrônico - 19p.] 1997[b]. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/38930881/MulheresnaSaladeAula.pdf> Acesso em: 05 de agosto de 2019.

LOURO, Guacira Lopes et al. Pedagogias da sexualidade. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, 4ª ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora [1999] 2018.

MAIA, Thais Vianna; VALLADÃO, Rafael. Redes Políticas, Estado e Neoliberalismo: Uma análise para as pesquisas sobre as políticas educacionais. *Revista Científica Semana Acadêmica*. Fortaleza, n.º 000156, jan. 2019. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/redes-politicas-estado-e-neoliberalismo-uma-analise-para-pesquisas-sobre-politicas>. Acesso em: 05 de ago. 2020

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. *Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos*. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, p. 143-172, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313712003.pdf>. Acesso em: 17 de abr. 2020.

MARX, 1867. *O Capital Volume I [cf. 1ª Edição: 1867]*. Transcrição de: Centelha - Promoção do Livro, SARL, Coimbra, 1974. Tradução de: J. Teixeira Martins e Vital Moreira. Transcrição de: Alexandre Linares. HTML por José Braz para Marxists Internet Archive. 2005. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm>. Acesso em: 19 de dez. 2020.

MARX, Karl. *O Capital. Capítulo VI* (inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1978.

MATTOS, Rosemary. *Análise do trabalho do diretor de escola no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018)*. Unicamp. 2020.

MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e Performatividade: Categorias Para uma Análise das Competências na Base Nacional Comum Curricular. *Educação em Revista - UFMG* [online]. 2019, Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362349042> Acesso em: 28 de Abril 2021].

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: *Juventude e contemporaneidade*, pp. 29-45, 2007. Disponível em: <http://200.18.252.57/services/e-books/154569por.pdf#page=27>

MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues. *O Programa “Educação- Compromisso de São Paulo” e as Estratégias de Implementação das Políticas Empresariais na Gestão Escolar*. 2018. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/331690/1/Mesko_AndressaDeSousaRodrigues_M.pdf. Acesso em: 23 de nov. 2019.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, vol. 7, núm. 15, p. 590-621; 2016. UERJ. Rio de Janeiro.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, Antônio Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, v. 40, n. 40, 2018. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439> Acesso em: 28 de mar. 2021

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. *Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/177612> Acesso em: 10 de fev. 2021.

MOLL, Jaqueline et al. Escola pública brasileira e educação integral: Desafios e possibilidades. *Revista e-Curriculum*, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/50985/33957> Acesso em: 10 de fev. 2021.

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). *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87351644006.pdf> Acesso em: 11 de mar. 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da. *Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar o conformismo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. 379f.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. *Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017.

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. *Educação (UFSM)*, v. 45, p. 48-1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35680/html>. Acesso em: 24 de jan. 2021.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012.

NUNES, Kesia Kiss; DE LIMA, Angelita Pereira. Piso Pegajoso, Teto de Vidro e Abelha Rainha: a tríplice barreira imposta pela Economia sexista. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 8, p. e2410816110-e2410816110, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16110>. Acesso em: 15 jul. 2021.

NUNES, Clarice. O velho e bom ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 35-60, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27501404.pdf> Acesso em 12 de maio. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 33, n. 3, p. 707-726, 2017.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; GRUND, Zelina Cardoso. O Programa Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo: análise das produções acadêmicas. *Comunicações*, v. 26, n. 2, p. 37-55. Unimep 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3942>. Acesso em: 30 de jan. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Líber Livro, p. 9-32, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Livro-2013.pdf> Acesso em: 28 de ago. 2019

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação-Projetos em disputa? *Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584> Acesso em: agosto de 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 1, p. 035-056, 2019.

PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. In: *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora UNESP, p. 13-27, 2003. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/up000031.pdf>

PINSKY, Jaime (org.) et al. *O Brasil no contexto: 1987-2007*. Editora Contexto, 2011.

POCHMANN, Marcio; MATTOSO, Jorge. Mudanças estruturais e trabalho no Brasil. *Economia e Sociedade*, v. 7, n. 1, p. 213-243, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643152>. Acesso em: 02 de ago. 2019.

POCHMANN, Marcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 383-399, 2004 [a]. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87314215005.pdf> Acesso em: 08 de nov. 2020.

_____. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In R. Novaes & P. Vannuchi (Eds.), *Juventude e sociedade: trabalho, educação e participação* (pp. 217-241). São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2004 [b].

PMI – Project Management Institute. *A guide to the Project management body of knowledge*. PMBOK® Guide. PMI, 2017. 6ª Ed.

REZENDE, Ana Lúcia; CARMO, Carmem Lúcia do. *Perfil dos diretores das escolas estaduais de ensino fundamental e médio na cidade de Jataí-Goiás*. Itinerarius Reflectionis, 3(1)2007.

RHODES, Rod AW. The governance narrative: key findings and lessons from the ERC's Whitehall Programme. *Public administration*, v. 78, n. 2, p. 345-363, 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/227787500> Acesso em:

ROSA, André Luís Cateli; FERREIRA, Jussara Suzi Assis Borges Nasser. Capital humano e empreendedorismo como forma de alcance dos direitos sociais. *Revista da Faculdade de Direito da UFRGS*, n. 42, p. 150-171, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/revfacdir/article/download/77477/56903>. Acesso em: 31 de jan. 2021.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*, v. 16, p. 115-136, 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/download/56976420/Heleieth_Saffioti_2001_violencia_genero.pdf

SAMARA, Eni de Mesquita. O que mudou na família brasileira? Da colônia à atualidade. *Psicologia USP*, v. 13, n. 2, p. 27-48, 2002. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/eventos/samara>. Acesso em: 13 de jun. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus [recurso eletrônico]*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira. Bendito entre as mulheres: um estudo sobre a presença de professores homens na educação infantil. 2020. 1 recurso online (108 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SANTOS, Soraya Vieira. *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral*. 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/2068/1/dissertação%20soraya.pdf>. Acesso em: 14 de jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “*O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil*”, financiado pelo CNPq, v. 20, p. 21-27, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/download/35334884/AS_CONCEPCOES_PEDAGOGICAS_NA_HISTORIA_DA_EDUCACAO_BRASILEIRA.pdf. Acesso em: 13 de jun. 2019.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/24529/1/S0101-73302007000300027.pdf>. Acesso em: 22 de mar. 2020.

_____. O legado educacional do regime militar. *Cadernos Cedes*, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 2 de fev. de 2020.

_____. *Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação*. [a pedido da Assessoria do MEC] 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/conae_dermevalsaviani.pdf. Acesso em: 03 de maio 2019.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil* [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2019 (Coleção memória da educação) Edição Kindle [e-Pub].

SOARES-SANTOS, Marcelle. Entrevista à Ângela Boldrini. *Barreiras para mulheres na ciência são concretas, não apenas falta de motivação, diz física*. Disponível em: <http://bit.ly/3r5rICc>

SOUZA, Jessé et al. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 16-39, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300003&script=sci_arttext. Acesso em: 08 de maio. 2019.

STEPHENSON, Karen. Neither hierarchy nor network: An argument for heterarchy. *People and Strategy* 32, nº. 1. 2009. p. 4-7. Disponível em: <http://bit.ly/2MCp2Yv>
<https://search.proquest.com/openview/c9ffd7a6fb3d24ca34e27892f836bec4/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=52465>. Acesso em: 06 de jun. 2020

TASSIN, Etiène. Educar o cidadão: que êxito esperar de um ofício impossível? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Vol. 12, número 20, jul. - dez, p.15-33, 2003

TESSARI, Livia Doncatto; VILLAS-BOAS, Valquíria. A Participação Feminina nos Cursos de Engenharia da UCS: A História e o Papel das Atividades de Divulgação Científica. In: *XLI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*, 2013, Gramado, RS. Anais do XLI Congresso

Brasileiro de Educação em Engenharia-Educação em Engenharia na Era do Conhecimento. Brasília: Editora ABENGE. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Valquiria-Villas-Boas/publication/343481374>. Acesso em: 07 de abr. 2021.

TIBURI, Marcia. Demonização da política. [exclusivo no site] *Revista Cult.* 15 de jun.2018. Editora Bregantini; Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/demonizacao-da-politica/> Acesso em: 15 de jul. 2021.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. *Ideação*, v. 8, n. 9, p. 09-21, 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852> Acesso em 10 de agosto de 2019.

VENCO, Selma Borghi; MATTOS, Rosemary. Avaliação 360º: das empresas direto às escolas de tempo integral no estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 2, p. 381, 2019.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva Gestión Pública y Educación: Elementos Teóricos y Conceptuales para El Estudio de un Modelo de Reforma Educativa Global. *Educación & Sociedad*, vol. 36, núm. 132, pp. 599-622. 2015. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87342690002> Acesso em: 02 de fev. 2021.

VIANNA, Cláudia Pereira. *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências*. 1ª Ed. Autêntica Editora, Belo Horizonte – MG. 2018 (Série Cadernos da Diversidade [recurso eletrônico]).

VIANNA, Cláudia Pereira; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas.: *Educación e Pesquisa*, v. 46, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022020000100558&script=sci_arttext Acesso em: 04 de fev. 2021.

VIANNA, Cláudia Pereira; CARVALHO, Marília (Org.) *Gênero e Educação: 20 anos construindo conhecimento*. 1ª Ed. Autêntica Editora, Belo Horizonte – MG. 2020

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/43122851/a05n121.pdf> Acesso em: 04 de maio 2020.

VOORWALD, Herman; SOUZA, Valéria. *Políticas públicas e educação: o novo modelo de escola de tempo integral. Programa de Ensino Integral*. Secretaria da Educação. SÃO PAULO (Estado). SE, 2014.

YANNOULAS, Silvia Cristina. *Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestros* (América Latina, 1870-1930). Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Universidade de Brasília. (FLACSO/UnB). 1992. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20689>

_____. *Dossiê: Políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho*. Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002. 93 p. Disponível em: <https://www.cfemea.org.br/images/stories/publicacoes/dossiepprgmt.pdf> Acesso em: 13 de ago. 2020.

_____. *Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria*. *Temporalis*, v. 11, n. 22, p. 271-292, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054571.pdf> Acesso em: 30 de nov. 2020.

YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Editorial Abaré, 2013. 304 p. Disponível em: <http://tedis.unb.br/images/pdf/YannoulasLivroTrabalhadorasFinalCompleto.pdf>. Acesso em: 21 de abr. 2020.

YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *A convidada de pedra: mulheres e políticas públicas de trabalho e renda, entre a descentralização e a integração supranacional: um olhar a partir do Brasil, 1988-2002*. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO); Abaré, 2003, Sede Acadêmica Brasil – Brasília, 2003.

REFERÊNCIAS – INSTITUCIONAIS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Câmara da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2020 [atualizado: 27 de abr. 2021]

_____. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as bases e diretrizes da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 23 de jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999. 4 v.

_____. *Lei n.º 10.097, de 19 de dezembro de 2000*. Explicita disposições da Constituição Federal Brasileira, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e altera a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm. Acesso em: 23 de jan. de 2020.

_____. *Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007*. Institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 23 de jan. de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade (SECAD). *Juventude e Contemporaneidade*. – UNESCO, MEC, ANPED, Brasília: 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16)

_____. *Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008*, a Lei do Estagiário. Brasília: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11788.htm

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, Coordenação Geral de Ensino Médio. Ensino Médio Inovador. Brasília: 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4699736-Ensino-medio-inovador.html>. Acesso em: 25 de ago. 2019.

_____. *Emenda Constitucional n.º 65, de 13 de julho de 2010*. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Brasília: 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm

_____. *Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: 2013. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12852.htm.

_____. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 23 de jan. de 2020.

_____*Lei n.º 13.204, de 14 de dezembro de 2015.* Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Brasília: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13204.htm

_____*Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 [Medida Provisória n.º 746/2016].* Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...] Brasília: 2017 [a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm

_____*Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017.* Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) [e outros dispositivos relacionados], a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília: 2017 [b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm

_____*Ministério da Educação. Portaria n.º 1.570, de 20 de dezembro de 2017,* homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – 1ª Etapa. Brasília: 2017 [c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file> (acesso permanente).

_____*Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017.* Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. (BNCC-Educação Infantil e Fundamental) Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2017 [d].

_____*Ministério da Educação. Portaria n.º 331, de 5 de abril de 2018.* Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. Brasília: 2018 [a]. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6393.pdf.

_____*Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 -* Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-Ensino Médio). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018. [b].

_____*Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018.* Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018 [c].

_____*Ministério da Educação. Portaria n.º 756, de 3 de abril de 2019.* Altera a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. Brasília: 2019.

_____*Ministério do Trabalho. Classificação Brasileira de Ocupações CBO. 2002.* Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>

_____*Secretaria de Governo. Secretaria Nacional de Juventude. Plano Nacional de Juventude: proposta de atualização da minuta do Projeto de Lei nº 4.530/2004 /Secretaria Nacional de Juventude; Joel de Menezes Borges (consultor). - Brasília: SNJ, 2018 [d]. 200 p*

_____*Supremo Tribunal Federal (STF). Julga procedente, por unanimidade, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 457, proveniente da Procuradoria-Geral da República (PGR), em sessão virtual realizada de 17 a 24/4. Acórdão DJE nº 137, divulgado em 02*

de junho de 2020 e publicado em 03 de junho de 2020 - Ata n.º 81/2020. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/STF/2020/06/03>

_____. Ministério da Educação. *Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil*. [online, s/d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68731> Acesso em 20 de maio 2020.

_____. Ministério da Educação. *Uma escola cidadã para as juventudes brasileiras: contextualização, interdisciplinaridade, aprendizagem colaborativa e autoria/protagonismo juvenil*. [online, s/d]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/205>. Acesso em: 12 de ago. 2020.

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento. Arias Ortiz, Elena; Dutra, Ana; Dueñas, Ximena; et al. *Vamos falar de política educacional na América Latina e no Caribe #7: Os avanços da educação no Brasil estão em risco?: Desafios e recomendações para reduzir o impacto da pandemia*. Abr 2021. Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/vamos-falar-de-politica-educacional-na-america-latina-e-no-caribe-7-os-avancos-da-educacao-no> Acesso em: 12 de abr. 2021.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária; *Cadernos Cenpec n.º 2 – Educação Integral*. São Paulo: CENPEC, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/8>. Acesso em: 14 de fev. 2020.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação; UNICEF; Fundação Itaú Social. *Tendências para a educação integral*. São Paulo – SP: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

_____. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação; UNICEF; Fundação Itaú Social. *Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade. Cultura e Ação Comunitária. Percursos da Educação Integral em busca da Qualidade e da Equidade*. São Paulo - SP: CENPEC, 2013.

CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ. *Carta aos Bispos da Igreja Católica sobre a colaboração do homem e da mulher na Igreja e no mundo*. Vaticano: [s. n.], 2004. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20040731_collaboration_po.html. Acesso em: 15 abr. 2021.

CNM. *Gestores devem atualizar cadastros em sistemas do governo federal*. Comunicações CNM. Fev. 2021. <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/gestores-devem-atualizar-cadastros-em-sistemas-do-governo-federal>. Acesso em: 23 de fev. 2021.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília DF: MEC/UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> Acesso em: 25 de fev. 2019

EFAPÉ. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”. *Programa de Ensino Integral (PEI)*. Seduc-SP. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/ensinointegral/> Acesso em:

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (FJP); CONSELHO REGIONAL DE ECONOMIA DE MINAS GERAIS (Corecon-MG). *Pobreza, Substantivo Feminino*. Projeto Observatório das Desigualdades – Boletim Nº8. Abril de 2020.

FUNDAÇÃO VANZOLINI – Portifólio 50 anos. São Paulo – SP, 2017. 166 p. Disponível em: http://vanzolini.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Portfolio_Vanzolini-50-anos.pdf. Acesso em: 30 de jun. 2021.

IMPÉRIO DO BRAZIL, Diretoria Geral de Estatística (IBGE). Recenseamento do Brasil em 1872. Editor: Typ. G. Leuzinger. Rio de Janeiro [1874?]; 12 volumes. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=225477&view=detalhes> Acesso em:

IBGE. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. In: *Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica*, n. 38. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 18 de fev. 2020.

IBGE. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. In: *Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica*, n. 38 – 2ª Edição. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 07 de mar. 2021.

_____. Agência de Notícias [online]. *Homens ganharam quase 30% a mais que as mulheres em 2019*. IBGE; 2020 [a]. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27598>. Acesso em: 21 dez. 2020.

_____. Agência de Notícias [online]. *Expectativa de vida dos brasileiros aumenta três meses e chega-a-76,6 anos em 2019*. IBGE; 2020 [b]. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29505>. Acesso em: 07 de mar. 2021.

Fundação Victor Civita. Torres, Haroldo da Gama et al. O que os jovens de baixa renda pensam sobre a escola. *Estudos & Pesquisas Educacionais*. Volume 4. 2013. Disponível em: <https://fvc.org.br/educador-nota-10/estudos-e-pesquisas/>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico; Censo Escolar 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

_____. *Resultados Finais: redes estaduais e municipais; Censo Escolar 2020*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2020/Anexo_I_2020_Final.xlsx

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). *Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil* / org.: Alinne de Lima Bonetti, Maria Aparecida A. Abreu. – DF-Brasil: Ipea, 2011. 160 p.

_____. *Na era das máquinas, o emprego é de quem? Estimativa da Probabilidade de automação de ocupações no Brasil*. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

_____. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc). *Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia*. Nota Técnica n.º 88. Rio de Janeiro: Ipea, 2020.

Instituto Cidadania. *Projeto Juventude. Documento de Conclusão*. Versão Final. dez/2004 Disponível em: <https://registrojuventude.files.wordpress.com/2011/02/dicas-projeto-juventude-final-1.pdf> Acesso em: 14 de fev. 2021.

MBNCC. *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC*. 2018. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em: 24 de maio 2019.

OIT. *Panorama Laboral 2018 de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe. 2018. Disponível em: <https://www.ilo.org/americas/publicaciones/panorama-laboral/lang-es/index.htm>. Acesso: 04 de ago.2019

OIT. *Panorama Laboral 2019 de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe. 2019. Disponível em: <https://www.ilo.org/americas/publicaciones/panorama-laboral/lang--es/index.htm>. Acesso: 08 de abr.2021.

ONU. *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud)*. Disponível em: www.pnud.org.br. Acesso em: 12 dez. 2019.

PETROBRAS, *Conexões éticas do terceiro setor: manual de capacitação de OSCs*. Rio de Janeiro: 2019. 145 p., ill.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo*. São Paulo, 2012.

_____. *Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral (PEI) em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar n.1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo - Executivo, 29/12/2012, p.1.

_____. *Decreto n.º 55.217, de 21 e dezembro de 2009*. Regulamenta a Lei Complementar n.º 1.997, de 27 de outubro de 2009, que institui o Programa de Valorização pelo Mérito – Sistema de Promoção para o Quadro de Magistério.

_____. *Decreto n.º 57.571, de 2 de dezembro de 2011*. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>

_____. Secretaria da Educação. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. 2014.

_____. *Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares: Ensino Integral*. Caderno do Gestor. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014.

_____. *Projeto de Vida – Ensino Médio. Caderno do Professor*. São Paulo. Secretaria da Educação, 2014.

_____. *Projeto de Vida – Ensino Médio. Caderno do Aluno*. São Paulo. Secretaria da Educação, 2014.

_____. Notícia: Governo de SP anuncia maior expansão do ensino integral da história. In: *site da SEDUC-SP*. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-anuncia-maior-expansao-ensino-integral-da-historia/> Acesso em: 26 de janeiro 2021.

_____. Secretaria da Educação. Programa de Valorização por Mérito. In: *site da SEDUC-SP (s.d.)*. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/valorizacao>. Acesso em: 26 de janeiro 2021.

_____. Secretaria da Educação. *Resolução SE n.º 49, de 3 de agosto de 2018*. Dispõem sobre o processo de avaliação no Sistema de Promoção dos docentes integrantes do Quadro do Magistério. 2018. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/procuradoria/publicacoes/item/12842-resolucao-se-49> Acesso em: 26 de janeiro 2021.

_____. Secretaria da Educação. *Resolução SE 49, de 03 de agosto de 2018 – [Promoção por Mérito]*. Dispõe sobre os referenciais bibliográficos e de legislação que fundamentam o processo de avaliação no Sistema de Promoção dos docentes integrantes do Quadro do Magistério.

_____. Secretaria da Educação. *Resolução SE-68, de 12 de dezembro de 2019* Altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas

_____. Secretaria da Educação. *Currículo Paulista - Etapa Ensino Médio*. São Paulo, 2020.

_____. *Plano de Ação das Escolas do Programa Ensino Integral*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012b.

_____. Secretaria da Educação. *Resolução SEDUC 84*, de 16 de novembro de 2020. Dispõe sobre os processos de credenciamento para atuação no Programa Ensino Integral e de avaliação da equipe escolar nas unidades participantes do referido Programa referentes ao ano de 2020, e dá providências correlatas.

_____. Secretaria da Educação. *Resolução SEDUC 11*, de 26 de janeiro de 2021. Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica para o ano letivo de 2021, nos termos do Decreto Estadual 65.384/2020, e dá providências correlatas.

_____. SEADE – (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados) Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) - *Escolas Série histórica de 2007 a 2018 e Idesp – 2019 - Ensino Médio*. Disponível em: <https://dados.educacao.sp.gov.br/dataset/%C3%ADndice-de-desenvolvimento-da-educa%C3%A7%C3%A3o-do-estado-de-s%C3%A3o-paulo-idesp-por-escola>. Acessos em 20 de janeiro e em agosto de 2020 (atualização).

_____. *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: SARESP 2019* 22ª edição. Sumário Executivo v.1, 2020

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. Versão digital da edição 2020. Editora Moderna. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/index.html>. Acesso em 05 de abr. 2021.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. (Jomtien, Tailândia). Paris: Unesco, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000086291_por. Acesso em: 20 de nov. 2020.

UNIVERSIDADE DE MINAS GERAIS/NPHED (Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica). *Publicação crítica do recenseamento geral do império do Brasil de 1872*. 2012. Disponível em: <http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/> Acesso em julho de 2019.

WORLD ECONOMIC FORUM. *The Global Social Mobility Report 2020: Equality, Opportunity and a New Economic Imperative*. 2020 [online – published: 19 January 2020]. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/global-social-mobility-index-2020-why-economies-benefit-from-fixing-inequality#what-is-social-mobility> Acesso em: 20 de mar. 2021.

APÊNDICES

Estão encartados nas páginas seguintes, sob os seguintes títulos:

Apêndice A – Banco de Dissertações e Teses

Sínteses das dissertações e teses decorrentes de pesquisa com as palavras-chave Projeto de Vida e/ou PEI, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no catálogo do CAPES

Apêndice B – Formulário Online (Google Formulários®)

Jogo de Livre Associação de Palavras (Jogo de Palavras) elaborado para uso em meio virtual e compartilhado com as escolas para divulgação e preenchimento pelas alunas

Apêndice C – Diário de Campo

Apêndice D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE – jovem) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – pais e/ou responsáveis).

Modelos submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), quando da aprovação.

Apêndice E – Degração do Chat Online com Representantes do Corpo Profissional e Com as Alunas

Apêndice F – Apresentação do projeto de pesquisa às alunas

Material preparado em apoio ao encontro inicial com as alunas de ambas as escolas



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
Mestrado em Educação

TRABALHO E PROJETO DE VIDA:
COM A PALAVRA, AS JOVENS MULHERES DO ENSINO MÉDIO
INTEGRAL DE ESCOLAS ESTADUAIS DA CIDADE DE SANTOS - SP

MARIA DO CARMO PIERRY BARREIROS

APÊNDICES

Santos/SP

2021

SUMÁRIO 2 – APÊNDICES

APÊNDICES

Apêndice A – Banco de Teses e Dissertações – p. A1 e A2

Apêndice B – Formulário *Online* (*Google Formulários®*) – Jogo de Livre Associação de Palavras (Jogo de Palavras) – p. B1 e B2

Apêndice C Diário de Campo – p. C1 a C15

Apêndice D – Modelos:

– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais (TCLE) p. D1 e D2.

– Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE – jovem) p. D3 e D4.

Apêndice E – Degração do Chat Online com Representantes do Corpo Profissional e Com as Alunas p. E1 a E14.

Apêndice F – Apresentação do projeto de pesquisa às alunas- p. F1 a 10.

TRABALHO E PROJETO DE VIDA:
COM A PALAVRA, AS JOVENS MULHERES DO ENSINO MÉDIO
INTEGRAL DE ESCOLAS ESTADUAIS DA CIDADE DE SANTOS – SP

MARIA DO CARMO PIERRY BARREIROS

Apêndices à Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Formação
Linhas de Pesquisa 3: Políticas Públicas Educacionais

Orientadora: Professora Doutora Ivanise Monfredini

APÊNDICES

APÊNDICE A – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Apêndice – Quadro 1 – Informações básicas das teses e dissertações subsidiárias à pesquisa.

AUTORES		Teses e dissertações subsidiárias à pesquisa Palavra Chave: Projeto de Vida. PEI		
0	PARENTE, Cláudia da Mota Darós GRUND, Zelina Cardoso	Artigo: Comunicações Piracicaba v. 26, n.º 2, p. 37-55 maio-ago. 2019	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (UNESP), São Paulo/SP-Brasil	2019
		O Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: análise das produções acadêmicas [período 2012-2017]		
1	CARLI, Flavio Dalera de.	Doutorado em Educação (Psicologia da Educação)	PUC-SP	2018
		Título: Antes não, agora sim! Protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo		
2	BENGNOZZI, Eliana Aparecida	Mestrado em Educação	Centro Universitário MOURA LACERDA, Ribeirão Preto	2016
		Título: O Programa Ensino Integral nas escolas de ensino médio do Estado de São Paulo: a disciplina Projeto de Vida como eixo central		
3	SIRIANI, Felix Fernando	Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas	USP, São Paulo	2019
		Título: Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do Projeto de vida		
4	ZANELLA, Tania	Mestrado em Educação	Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba – SC	2016
		Título: Compreensão dos alunos do ensino médio sobre a contribuição dos processos de ensino e aprendizagem para a efetivação de seus projetos de vida		
5	DANZA, Hanna Cebel	Doutorado em Educação	USP, São Paulo	2019
		Título: Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores		
6	SILVA, Henrique Souza da.	Mestrado em Educação (Currículo)	PUC-SP	2019
		Título: A concepção e construção do projeto de vida no ensino médio: um componente curricular na formação integral do aluno		
7	CINATI, Anderson	Mestrado Profissional em Educação	UFSC, São Carlos – SP	2016
		Título: Escola, consumo e projetos de vida na visão de jovens estudantes de uma escola pública e outra privada no interior do Estado de São Paulo		
8	SILVA, Alexandre Bernardo da.	Mestrado em Educação	Universidade Nove de Julho, São Paulo – SP	2017
		Título: Escolhas possíveis em futuros incertos: a escola e a construção do projeto de vida profissional na adolescência São Paulo 2017		

[continuação – Apêndice – Quadro 1]

AUTORES		Teses e dissertações subsidiárias à pesquisa Palavra Chave: Projeto de Vida. PEI		
9	COSTA, Giovanna Isabel Fernandes.	Mestrado em Educação Tecnológica	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG	2017
		Título: Formação de jovens, trabalho e educação: o Projovem urbano em Santa Luzia, no período de 2009 a 2013		
10	FURTADO, Larissa Pereira Sanches.	Mestrado em Educação	Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos – SP	2017
		Título: Formação de jovens para o mundo do trabalho : um estudo sobre o programa preparação para o trabalho		
11	LEMONS, Maria Cecília de Almeida Monteiro.	Doutorado em Direito	Universidade de Brasília – DF	2018
		Título: O dano existencial nas relações de trabalho intermitentes: reflexões na perspectiva do direito fundamental ao trabalho digno		
12	BARBOSA, Rafael Conde	Doutorado em Educação (Psicologia da Educação)	PUC-SP	2016
		Título: Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de SÃO Paulo (PEI)		
13	LIMA, Maria Daniele Coelho	Mestrado em Educação	Centro Universitário MOURA LACERDA, Ribeirão Preto	2019
		Título: Os impactos da proposta da base nacional comum curricular para o ensino médio		
14	SILVA, Januária Rodrigues da.	Mestrado Profissional em Educação	Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim – RS	2019
		Título: A desconstrução do ensino médio e suas consequências ao projeto de vida da juventude trabalhadora no RS		
15	MATTOS, Rosemary	Doutorado em Educação	Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação - Campinas - SP	2020
		Título: Análise do Trabalho do Diretor de Escolas do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018)		
16	BARBOSA, Mayara Letícia Calixto dos Santos	Mestrado em Educação	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro - SP	2019
		Título: A Avaliação 360º: Percepções dos Professores do Programa de Ensino Integral		

Fontes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, e Catálogo de Teses e Dissertações, da CAPES; Indicações da Banca de Qualificação (Unicamp; UFSC).

APÊNDICE B – FORMULÁRIO

JOGO DE LIVRE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS (JOGO DE PALAVRAS)

Você com a palavra
Associação Livre de Palavras voltada à pesquisa acadêmica em educação - UNISANTOS
***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Nome adotado, apelido ou nome fantasia *

3. Sua idade *

4. Por que Você estuda em tempo integral? *

Jogo de Palavras Associe três palavras que tenham relação com as expressões a seguir

5. O Projeto de vida na escola é ... *

6. Ordene pela importância para você *

Marcar apenas uma oval.

☐ Já está na ordem

☐ Outro: _____

APÊNDICE C – DIÁRIO DE CAMPO

**Trabalho e Projeto de Vida:
Com a Palavra, a Jovem Mulher do Ensino Médio Integral de Santos/SP**

DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISA

Introdução

Este diário será composto de três partes. Observo que os relatórios sobre os acontecimentos terão um caráter pessoal e intuitivo para subsidiar a pesquisa qualitativa que me propus a desenvolver.

Primeira parte – tratarei das iniciativas preambulares à pesquisa de campo propriamente dita – preparação dos documentos necessários à obtenção da autorização, o trâmite até a emissão da autorização, o ingresso nas escolas públicas de ensino integral de Santos e a aproximação com o corpo diretivo das duas escolas, incluindo o acesso e a consulta à documentação. Incluirá as observações sobre a localização da escola, características do prédio e sua conservação, a disposição dos equipamentos, caso haja, entre outros aspectos que, certamente, emergirão.

Segunda – considerações sobre o desenvolvimento da pesquisa: as atividades com as jovens. Observarei como agem, como se comportam diante de mim e da expectativa da pesquisa e minhas sensações com relação à acolhida ou não do tema proposto. Nessa parte do Diário serão apontadas a organização das atividades com as jovens e as dificuldades do consentimento e do assentimento, bem como outros aspectos relevantes detectados durante o desenvolvimento da pesquisa.

Terceira – Desenvolvimento das atividades com as alunas; preparação dos subsídios que serão incorporados à dissertação do projeto de pesquisa como elemento da análise qualitativa.

PRIMEIRA PARTE

ATIVIDADES PREAMBULARES

Considerações Iniciais

As orientações gerais ao Projeto de Pesquisa constaram nos termos do edital para a seleção de pleiteantes ao curso de mestrado na Universidade Católica de Santos (Unisantos), que previa, entre a documentação a ser entregue no ato da inscrição, a elaboração de um pré-projeto de pesquisa e, para tanto, oferecia as informações sobre os conteúdos que deveriam ser contemplados.

No entanto, no meu caso, o pré-projeto preparado pautou-se em temáticas que não tinham aderência às missões e aos valores da Unisantos, mas foi capaz de apoiar a intenção, ou quem sabe, a necessidade de maior aproximação às práticas acadêmicas, conforme as ressalvas elencadas na devolutiva que ocorreu em 15 de janeiro de 2019, que esclareceram alguns pontos, descritos nos parágrafos que seguem.

Métodos e Abordagens

A pesquisa deve ser considerada como uma investigação e não como solução de problemas e requer métodos para ter coerência. Nesse sentido, a abordagem a ser aplicada ao desenvolvimento da pesquisa planejada compreende a busca de fundamentação teórica e metodológica, não se limitando ao mero levantamento de referências documentais, sejam elas impressas ou digitais, mas, sobretudo, encontrar os conceitos precisos aplicáveis e as contribuições e contradições dos autores que estudaram ou estudam o tema proposto no projeto de pesquisa e que respaldem os questionamentos e as inquietações que a motivaram.

Além dos fundamentos documentais para a composição das temáticas que constituirão a dissertação de mestrado é, igualmente, relevante para o planejamento da investigação empírica em campo, buscar as bases teóricas e metodológicas, bem como desenvolver o instrumental e as ferramentas de apoio que possibilitem realizar as descobertas pretendidas na pesquisa proposta, tanto para a sua preparação quanto para a análise qualitativa das informações a serem coletadas.

Preparação da Solicitação de Autorização

Fui orientada a preparar a documentação para o ingresso da solicitação de autorização na Diretoria Regional de Ensino no início de junho de 2019. A orientadora destacou a urgência desta providência em função da dedicação necessária ao desenvolvimento da pesquisa qualitativa em campo, com a densidade necessária, face ao curto período de dois anos para a conclusão do Mestrado. Como não sou da área, até que eu me avizinhasse e preparasse todos os elementos para a constituição do pedido, decorreram três meses.

O pedido foi protocolado em 18 de setembro de 2019, com o apoio do William, professor da rede, que facilitou o contato com a Diretoria de Ensino. Esse decurso de prazo, da indicação da necessidade do pedido até a protocolização, causou bastante preocupação da minha orientadora e, como não podia deixar de ser, um aborrecimento para mim – "queimei a largada"! Paciência...

A partir do décimo quinto dia passamos a indagar sobre o atendimento ou não da solicitação, ainda com o apoio do William, que entrou em contato por telefone com a Diretoria. De minha parte entrei em contato por telefone, nos dias 15, 16 e 18 de outubro e, presencialmente, em: 11, 14, 16 e 18 de outubro, dia em que obtive a autorização para a realização da pesquisa nas duas escolas de ensino médio integral, como solicitado.

PLATAFORMA BRASIL

Preenchimento do Cadastro Pessoal

O preenchimento do cadastro pessoal do pesquisador (meus dados) foi precedido da leitura de tutorial da Plataforma. Foram exigidos os dados básicos – idade, endereço completo, e-mail, telefone etc.

Também compuseram o cadastro informações iniciais sobre o projeto de pesquisa, o título e o órgão a que estou vinculada.

Anexos obrigatórios para o cadastro pessoal do pesquisador, em arquivo digital: documento de identidade, currículo lattes e foto (rosto).

Informações relativas ao projeto de pesquisa

As informações necessárias à obtenção de autorização pelo CEP para o projeto de pesquisa proposto e sua efetivação foi realizado em etapas, com edições e complementações, e somente foi submetido após a autorização obtida na Diretoria Regional de Ensino de Santos e requerimento específico assinado pela Coordenadora do Programa de Educação da Unisantos, Prof. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto.

SEGUNDA PARTE

CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Nesta parte serão descritas as atividades nas escolas estaduais de Ensino Médio Integral que contempla a disciplina projeto de vida e atividades relativas ao mercado de trabalho: a Escola Estadual n.º 1, e a Escola Estadual n.º 2.

Apresentação do Projeto às Escolas – 2019

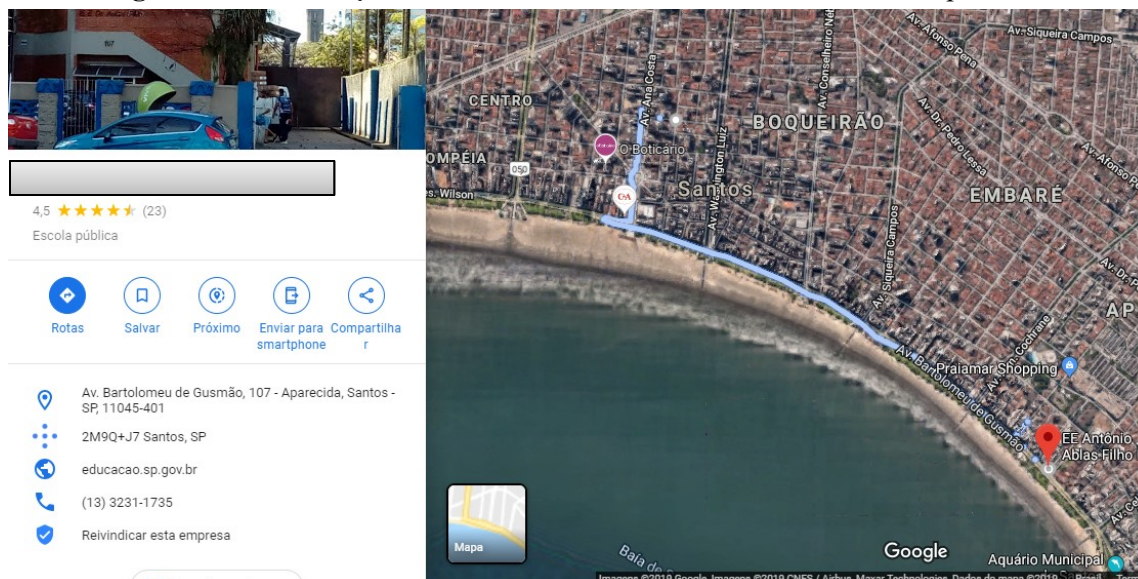
O primeiro contato com cada uma das escolas foi realizado por telefone, com a finalidade de agendar um encontro para: (i) me apresentar; (ii) expor o projeto de pesquisa; (iii) dar ciência da autorização obtida na Diretoria de Ensino de Santos para realizar a pesquisa; e, (iv) buscar o consentimento dos responsáveis para as atividades a serem realizadas nas escolas.

Escola n.º 1

Outubro, dia 30 – Na **Escola n.º 1** fui recebida pelo corpo profissional diretivo, quando iniciei a exposição do projeto de pesquisa e dei ciência da autorização que obtive na Diretoria de Ensino de Santos – SP. Após as explicações houve o consentimento às atividades futuras a serem realizadas na Escola. A documentação relativa ao Projeto de Vida foi enviada por e-mail.

A reunião foi pautada em aspectos gerais sobre o Ensino Integral, entre os quais destacamos: (i) a procura da escola por alunos de bairros que, a princípio, estariam fora da sua área de abrangência; (ii) os conflitos com os pais dos alunos em função da opção sexual dos filhos; (iii) a inclusão de pessoas com deficiência e a não adaptação ao ensino integral; (iv) a alta frequência dos alunos na escola; (v) o envolvimento satisfatório dos alunos com as atividades propostas; (vi) o uso de drogas ilícitas e o projeto de vida; e (vii) o envolvimento do corpo docente na construção do Projeto de Vida dos alunos. Permaneci na escola por cerca de uma hora, pois além da reunião, conheci a maioria das suas dependências. Segue a localização dessa Escola na Figura C1

Figura C1 – localização da Escola n.º 1 – Av. da Praia, no Bairro da Aparecida.

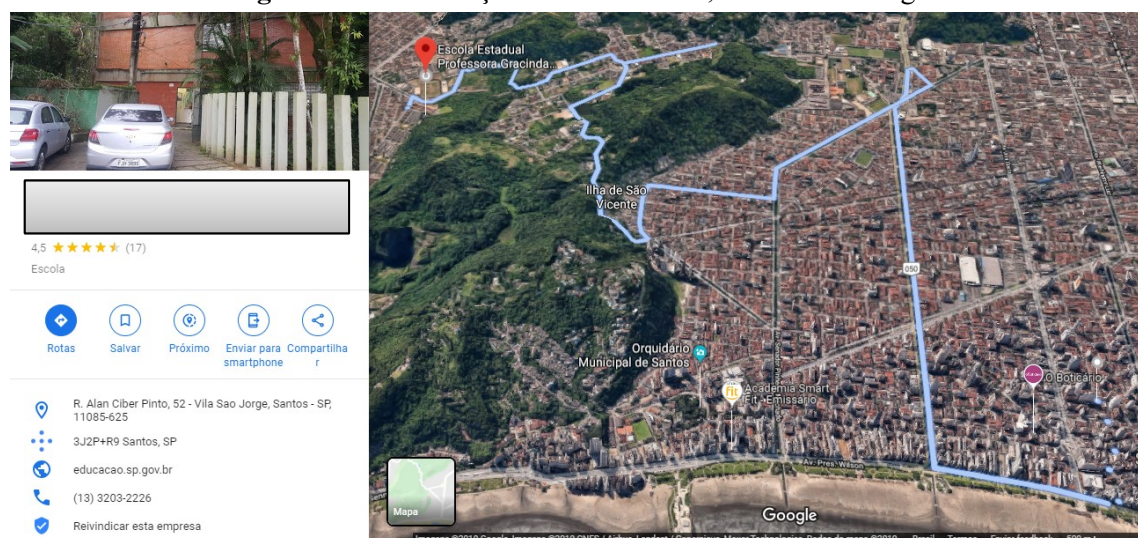


Escola n.º 2

Novembro, dia 07 – quando do agendamento, interessaram-se pelo tema da pesquisa e o motivo da minha visita, que foi confirmada um dia antes (6/11).

A responsável pela coordenação das atividades de Projeto de Vida, preparou-se para a minha visita, separando material para explicar como a disciplina é ministrada, como são realizadas as atividades e a sua inserção no Programa de Ensino Integral (PEI). Segue a localização na Figura C2, a seguir.

Figura C2 – localização da Escola n.º 2, na Vila São Jorge



A reunião ocorreu com a coordenadora das atividades voltadas à construção dos projetos de vida de cada aluno, que expos como faz a organização das atividades em torno do Projeto de Vida, destacando se tratar do coração do PEI e, por isso, é feito um acompanhamento individual de cada aluno durante a construção do Projeto de Vida. Não visitei as dependências da Escola.

Informações Preliminares Obtidas nas Escolas em Enfoque

Em 2019 os segundos anos do ensino médio das escolas **Escola n.º 1** e **Escola n.º 2** contavam com 70 e 10 jovens mulheres, respectivamente. Em 2020 houve alteração nessas quantidades conforme indicadas no **Apêndice – Quadro 2** – Quantidade das alunas do ensino médio integral com indicação da escola. Talvez pelo destaque que a **Escola n.º 1** tenha alcançado como a melhor escola da Baixada Santista e ainda pelas alternativas limitadas de escolha de escolas de ensino médio em período integral, tenha havido procura para além do esperado.

Apêndice – Quadro 2 – Quantidade das alunas do ensino médio integral com indicação da escola

DESCRIÇÃO	Escola n.º 1	Escola n.º 2
Quantidade de alunas do 2º ano do Ensino Médio – 2019	70	10
Quantidade de alunas do 2º ano do Ensino Médio Completo – 2020, cursando o 3º ano	74	08

ENTENDIMENTOS PARA A PROGRAMAÇÃO DAS ATIVIDADES – 2020

Escola n.º 1 – março, dia 02

Houve mudança na coordenação pedagógica e, por essa razão, retomei a apresentação do projeto de pesquisa, abrangendo os objetivos e as atividades com as alunas e, em linhas gerais, o desenho metodológico e os pré-requisitos que cumpri: a autorização da Diretoria de Ensino e a Aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa.

A proposta foi bem recebida e, de imediato, propôs a apresentação do projeto às alunas com o segundo ano do ensino médio completo, que agora já estão no terceiro ano para o dia 13 de março sexta-feira, à tarde, entrego os termos de consentimento e assentimento. As jovens que concordarem assinam e me devolvem e levam para as mães assinarem caso concordem.

Observações: O Inova-SP trouxe modificações no **PEI**. Eles incorporaram o projeto de vida ao terceiro ano que está em curso. Então, as meninas que, teoricamente, já estariam com o projeto de vida terminado no ano passado, irão retomar tal disciplina, porém associados ao mercado de trabalho e a orientação educacional

– DEGRAVAÇÃO – MINHAS OBSERVAÇÕES:

Combinamos a apresentação do projeto com a presença das alunas que agora já estão no terceiro ano. Vou fazer isso para as quatro turmas do terceiro ano, ou seja, segundo completo. Nessa reunião eu entrego os termos de consentimento e de assentimento e elas assinam ou não na mesma hora e levam para as mães assinarem concordando ou não então já está bem adiantado

O Inova-SP trouxe modificações no PEI. Eles incorporaram o projeto de vida ao terceiro ano que está em curso. Então, as meninas que teoricamente terminaram o ano passado esse ano vão retomar os projetos de vida associados ao mercado de trabalho

pré-agendado 13 de março sexta-feira à tarde

mais uma vez muito bem atendida na escola pelo novo coordenador. Conversamos de 14:05 até agora e já agendamos uma data tentativa para o próximo 13 de março.

Mais uma vez muito bem atendida na escola pelo novo coordenador pedagógico. Conversamos de 14h05 até 15h15 com agenda firmada para o dia 13 de março.

Escola n.º 2 – março, dia 05**– DEGRAVAÇÃO – MINHAS OBSERVAÇÕES:**

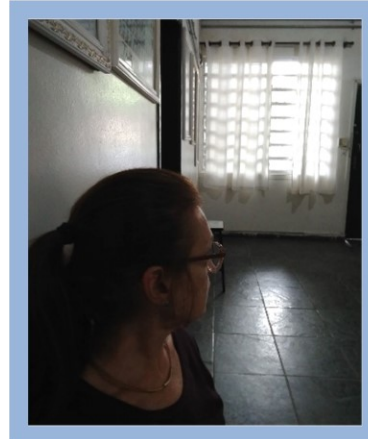
Reunião marcada para às 13h. Cheguei na escola ($\pm 13h10$) e estou aguardando porque aluno(s) foi(ram) afetado(s) pelo escorregamento (chuvas).

O pessoal da escola foi ver o que está acontecendo, de fato, e como podem ajudar.

Enquanto isso eu estou aqui esperando, no corredor (disseram que não vão demorar: conto com isso).

Remarcado, sem perguntas, sem interesse em saber coisa alguma! A preocupação com os alunos era notável. Estavam correndo com TUDO!

Ficou com o meu ZAP para avisar, caso haja mudanças. A "viagem" para cá é longa... (para os meus parâmetros).

**Preparação dos encontros – março, dias 10 a 13**

Preparação e reprodução dos termos para os pais, as alunas e o corpo profissional. Ao todo, com a previsão de duas vias, foram impressos e eu assinei 170 termos entre assentimento e consentimento. Observo que nos modelos dos termos que elaborei consta, também, a assinatura do pesquisador. Definitivamente, não foi uma boa ideia!

Além dos termos, preparei uma apresentação com a síntese do projeto para facilitar a conversa com as alunas, que segue apenas – *Apêndice F*.

APRESENTANDO O PROJETO DE PESQUISA PARA AS ALUNAS

Escola n.º 2 – março, dia 09

– DEGRAVAÇÃO – MINHAS OBSERVAÇÕES

Bom dia, dez para as 9 horas lá estou eu indo para **Escola n.º 2** tentar a minha conversa com eles desmarcada na sexta-feira

Inversão de expectativas: positiva!

Agendamos para amanhã (dia 10 de março) a apresentação do projeto para jovens mulheres

As coisas às vezes são muito mais simples. Eu achei que estavam me 'dando uma volta' e na verdade era só o telefone que não estava funcionando, assim têm perdido várias comunicações importantes (inclusive a minha).

Fui muito bem atendida.

Andei pela escola e conheci as meninas _ apenas oito (ano passado eram dez).

A escola estava sem água! Só na cozinha, direto da rua.

Território? Área de inserção?

O sonho dos ricos e o sonho dos pobres: são diferentes?

Será? Por quê?

Escola n.º 2 – março, dia 10

Fiz a apresentação do Projeto de Pesquisa às alunas e respondi a alguns questionamentos sobre o tempo que levaríamos, quantos encontros, quando e onde seria. Duas alunas não estavam muito entusiasmadas, mas terminaram assinando o termo de assentimento. Uma professora fez o acompanhamento, mas restringiu-se a abrir a sala, ficar de corpo presente e fechar a sala quando terminamos. Entreguei os termos de consentimento para os pais assinarem. Como era o horário do almoço, não pude combinar o prosseguimento: o corpo profissional havia saído para almoçar. Como o regime de aulas será alterado em função do 'coronavírus', vou me manter informada.

– DEGRAVAÇÃO – MINHAS OBSERVAÇÕES

dia 10 de março 12h30: Estamos aguardando os demais alunos entrarem nas salas, para os terceiros anos ficarem "à vista".

Faltaram duas de apenas oito alunas. Conversei com as meninas expliquei o projeto e, curiosamente, quase não consegui adesão total, porque duas disseram: " mais coisa para gente fazer? Já fazemos muitas coisas!"

As outras, tudo bem, concordaram na hora, acharam legal participar da pesquisa.

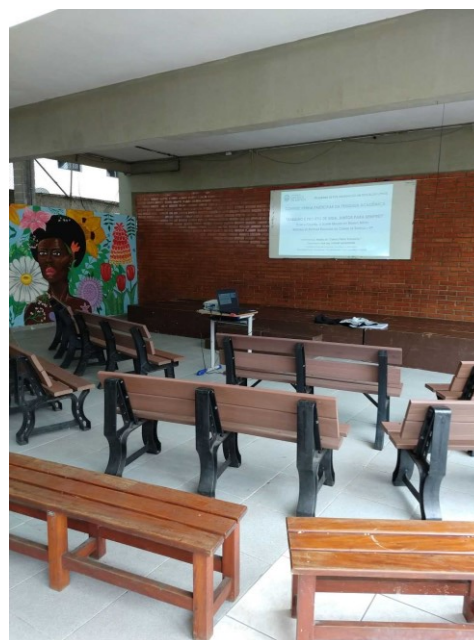
Difícil: atravessar cidade e ter a sensação de não me comunicar bem! Ainda bem que iniciei só com 6 alunas. Vou tentar melhorar a minha fala para tentar ser mais 'cativante'...

Escola n.º 1 – março, dia 13

Quando cheguei, o espaço para a apresentação do Projeto já estava preparado: projetor, mesa de apoio e vários bancos posicionados, conforme a figura ao lado, para receber as 74 alunas dos terceiros anos.

A partir das 16h10 as alunas foram chegando. Cerca de dez minutos depois (faltaram assentos que foram providenciados) iniciamos com a minha apresentação às alunas e na sequência fiz a apresentação do Projeto de Pesquisa.

As alunas perguntaram detalhes das atividades, quantos encontros, onde seriam realizadas e sobre a duração. O representante da **Escola n.º 1** fez questionamentos mais gerais sobre a importância da pesquisa acadêmica e a finalidade destas investigações e me passou a palavra. Expus tanto as minhas curiosidades pessoais quanto as contribuições que estimo prestar às Políticas Públicas de Ensino Integral. Reafirmando a importância das pesquisas acadêmicas, reforçou alegando que as alunas poderiam ser 'cientistas'.



O representante da **Escola n.º 1** comentou que as alunas têm críticas sobre o Projeto de Vida e a sua finalidade. Ficamos de conversar sobre as alegações delas, oportunamente, pois 'usamos' a última aula e não havia mais tempo disponível.

Terminada a apresentação e as discussões passamos à explicação dos termos de assentimento e de consentimento. Distribuímos as cópias preparadas nas duas vias previstas, já assinadas por mim. Houve protesto e incompreensão sobre a razão de tantos papeis (os termos).

Foram assinados, pelas alunas, 48 termos de assentimento. A **Escola n.º 1** ficou com todos os termos – assinados ou não – para completar as informações (algumas alunas não sabiam o número do seu documento de identificação) e para conversar com aquelas que ainda não assinaram, pois ele supôs que, talvez, elas não tenham assinado por que não compreenderam como fazer o preenchimento, ou porque queriam ir embora e deixaram para outra hora...

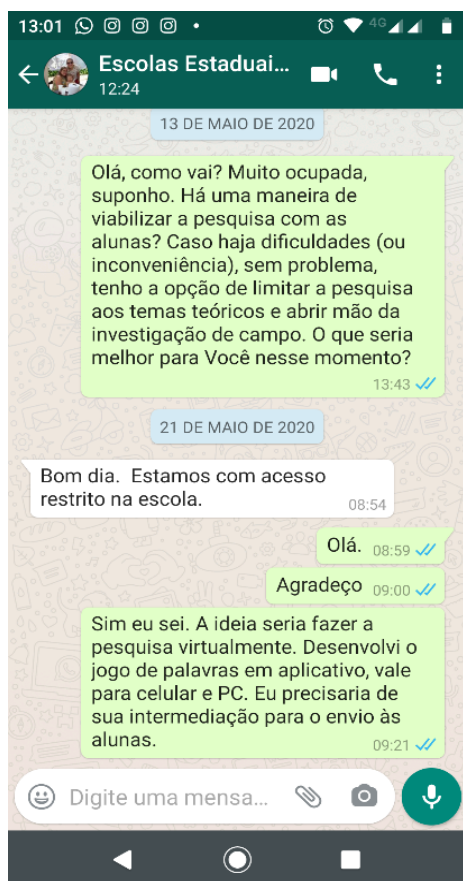
– **FORÇA MAIOR**

A programação prevista para o desenvolvimento da pesquisa e das atividades com as Jovens, considerando a suspensão (desaceleração?) das aulas nas escolas estaduais, depende da retomada do ritmo regular das aulas, ainda sem previsão (em, 14 de março de 2020).

TERCEIRA PARTE

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES COM AS ALUNAS

Mudança de planos – Com a pandemia do novo 'coronavírus', em um primeiro momento, pretendíamos aguardar o retorno das aulas presenciais. No final de março, com o distanciamento social implantado, optamos por estudar alternativas 'virtuais' para prosseguir na pesquisa de campo. Nesse mês enviei uma mensagem às escolas propondo que parte das atividades com as alunas fosse feita virtualmente. As escolas, ato contínuo, adiantaram as férias de julho e as providências com relação à minha pesquisa foram adiadas. Passado o mês de abril e constatada a impossibilidade do retorno às aulas presenciais em curto espaço de tempo, a coordenação das escolas foi impelida a enfrentar o planejamento e a execução do ensino à distância de todas as séries e turmas e, por justa causa, mais uma vez ficamos para depois.



Em maio de 2020, por não haver ainda uma data, sequer provável, para o reinício das aulas presenciais, adaptamos o Jogo de Livre Associação de Palavras a um formulário *Google Form*. Submeti à prof. Ivanise, que contribuiu para a melhoria do conteúdo e, paralelamente, retomamos os entendimentos com as escolas (13 de maio).

Observa-se que a **Escola n.º 2**, quando contactada, comunicou que estavam com acesso restrito à escola e com relação às atividades virtuais nada respondeu (ver figura).

Na continuação traçamos, em comum acordo com o coordenador de uma das escolas (**Escola n.º 1**), as ações imediatas para o prosseguimento das atividades com as alunas. Após a revisão do 'Jogo' e uma insana troca de mensagens entre os meus e-mails para

verificar se o jogo estava funcionando como planejado, gravei um áudio, reafirmando o

convite que eu já tinha feitos às alunas, presencialmente, quando apresentei o projeto de pesquisa a elas e enviei ao coordenador que se dispôs a apoiar a pesquisa durante o distanciamento social em curso

JOGO DE LIVRE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS (JOGO DE PALAVRAS)

Escola n.º 1 – junho, dia 02

Recebi o print da página em que o Jogo de Livre Associação de Palavras, ou simplesmente, Jogo de Palavras, foi disponibilizado às alunas, contendo uma apresentação do responsável, reforçando a importância da pesquisa acadêmica.

Preenchimento do formulário do Jogo de Palavras

Escola n.º 1 – junho, do dia 02 ao dia 11

O Formulário ficou aberto para respostas durante esse período. Fiquei com receio que não houvesse respostas – o distanciamento poderia ser levado a extremos. No entanto, a cada dia, as respostas foram sendo postadas. Até o fechamento do formulário, coletou-se 30 respostas ao Jogo de Palavras – algumas (duas delas) necessitariam da minha mediação, pois não compreenderam a proposta, notadamente, com relação ao ordenamento pela importância que tem para a própria aluna.

Após o preenchimento dos itens do Jogo de Palavras, as respostas são coletadas, automaticamente, em uma planilha gerada pelo próprio aplicativo e depositada no *Drive Google®*, associado ao meu e-mail. Porém, a organização das informações não se deu como esperado: em todas as alternativas havia uma proposta de ordenamento das palavras para cada termo indutor, mas por falha na elaboração, não havia a especificação do termo indutor em cada um desses itens, e no processamento eles foram reunidos no final, requerendo um esforço extra de vinculação entre as questões.

Escola n.º 2 – a atividade não ocorreu.

A Discussão em Grupo sobre o Jogo de Palavras que virou *Chat Online*

Escola n.º 1 – setembro, dia 10

Após a organização das informações e do tratamento preliminar das respostas, foi marcado um evento *online* com as alunas, por intermédio do corpo profissional da escola – coordenação pedagógica – que se propôs a fazer a divulgação e a participar da discussão.

O encontro ocorreu com a presença de, somente, sete pessoas. As meninas fizeram a comunicação exclusivamente por escrito e repetiram, em grande medida, aquilo que as palavras lembradas no Jogo de Palavras revelou. O meu desconforto foi evidente. Por vezes, fiz perguntas com relação ao eventual 'corte' dos microfones. Não era esse o motivo: elas preferiram desligar, por conta própria, os microfones e as câmeras.

Observo que o tempo das aulas foi reduzido para cerca de 45 minutos. Assim, as alunas seguiram o tempo previsto e seguiram para uma aula de matemática.

O *chat online* continuou com um professor de Projeto de Vida e que, também, ministra aulas de artes, e com o coordenador pedagógico, com testemunhos que foram aproveitados na análise qualitativa, apesar da inesperada procedência.



APÊNDICE D – MODELOS DOS TERMOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO D 1
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
CONVITE E ESCLARECIMENTOS

Sua filha está sendo CONVIDADA a participar da **pesquisa: "Trabalho e Projeto de Vida: Com a Palavra, as Jovens Mulheres do Ensino Médio Integral de Escolas Estaduais da Cidade de Santos - SP "**, que será realizada por pesquisadora do curso de mestrado da Unisantos, identificada no final deste.

O objetivo da pesquisa consiste em compreender o que as jovens do ensino médio integral entendem por Projeto de Vida, que importância tem o trabalho e os outros aspectos da vida delas para o futuro e qual é o papel da escola para a construção de seus Projetos de Vida.

Caso você autorize, sua filha irá participar de um Jogo de Palavras de Livre Associação, em conjunto com as demais colegas que completaram o 2º ano do Ensino Médio. A regra do Jogo de Palavras é simples: mencionamos palavras e/ou expressões que façam a jovem lembrar de outras palavras. Por exemplo: usando a palavra 'ANIMAL', em qual animal ela pensará?

O Jogo permite a participação de todas as jovens, ao mesmo tempo, e requer uma dedicação reduzida de tempo (cerca de uma hora, por encontro). Terminado o jogo, o pesquisador analisará as respostas das jovens, quantificando e classificando as palavras mais lembradas. Em um encontro posterior, será formado um Grupo de Discussão para a troca de ideias sobre os resultados do Jogo de Palavras, com as alunas que concordarem em participar. As respostas de sua filha serão base para a pesquisa, mas a identificação dela será preservada.

A participação não é obrigatória. Mesmo com o seu consentimento, a sua filha poderá desistir da participação em qualquer momento. Importante destacar que as atividades foram planejadas de forma a apresentar riscos – sobretudo físicos e sociais – similares àqueles dos trabalhos em grupo e das conversas entre colegas. Porém, se ainda assim, o jogo ou a participação no grupo de discussão causar qualquer desconforto, dificuldade ou desinteresse, sua filha poderá interromper a participação, observando que tal atitude não causará problemas com a pesquisadora ou com a escola e, se for da vontade dela, estaremos disponíveis para conversar sobre o assunto.

Você e a sua filha não receberão remuneração pela participação nas atividades. No entanto, caso participe, ela e suas colegas contribuirão para a reflexão sobre as alternativas de formação das jovens mulheres na busca da equidade de gênero e, ainda, para o aprimoramento das políticas e programas públicos de ensino integral. Caso concorde, favor assinar o Termo de Consentimento (TCLE), à página seguinte.

Uma cópia do Termo ficará com você. Nela estão os contatos, telefones e os e-mails, caso queira esclarecer ou tirar dúvidas sobre a pesquisa, a qualquer momento.



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais (TCLE – pais)

EU, (*informar o nome do pai, ou da mãe, ou do responsável; e o grau de parentesco*)

portadora do documento de identidade n.º _____,

DECLARO que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação da minha filha
(*informar o nome da filha*) _____

sendo que: () **aceito** que ele(a) participe () **não aceito** que ele(a) participe

Santos/SP, ____/____/____

Assinatura do responsável

Maria do Carmo Pierry Barreiros
Mestranda Pesquisadora
Unisantos - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos/SP

Para esclarecimentos complementares, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, Maria do Carmo Pierry Barreiros, pelo e-mail, mbarreiros@unisantos.br ou pelos telefones: (11) 99312-6202 (WhatsApp) e (13) 99156-0252 (somente voz e mensagens).

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), da **Unisantos**, que aprovou o projeto de pesquisa, poderá ser consultado pelo telefone é 3205-5555, Ramal 1254, das 9h às 12h e das 14h às 17h ou pelo e-mail comet@unisantos.br.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) **CONVITE E ESCLARECIMENTOS**

Você está sendo convidada a participar da pesquisa: **"Trabalho e Projeto de Vida: Com a Palavra, as Jovens Mulheres do Ensino Médio Integral de Escolas Estaduais da Cidade de Santos - SP "**, que está sendo realizada por pesquisadora do curso de mestrado da Unisantos, identificada no final deste convite.

Esta pesquisa busca compreender o que você entende por Projeto de Vida, a importância do trabalho e de outros aspectos da sua vida para o seu futuro e qual é o papel da escola para a construção de seu Projeto de Vida.

Para este estudo você irá participar de um Jogo de Palavras de Livre Associação, em conjunto com as suas colegas de classe, com a pesquisadora e com um professor e/ou com a vice-diretora. O jogo leva cerca de uma hora e a regra é simples: a pesquisadora menciona algumas palavras ou expressões que façam você lembrar de outras palavras (as respostas). Por exemplo: usando a palavra 'ANIMAL', em qual animal você pensa? Cachorro? Leão? Escorpião? Anotados os resultados do jogo, a pesquisadora dedicará algumas semanas para analisar as palavras (as suas respostas e as de suas colegas), comparando quais foram as palavras mais lembradas e as diferentes, quantas vezes as palavras foram lembradas. Depois de concluída a análise, formaremos um Grupo de Discussão com você e suas colegas que concordarem em participar do Jogo de Palavras, para a troca de ideias sobre os resultados do referido Jogo.

O jogo de palavras e a discussão em grupo apresentam riscos mínimos, similares àqueles das atividades escolares diárias, como fazer trabalhos em grupo ou conversar com as colegas.

Você será esclarecida em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar. O responsável por você assinará o termo de consentimento, caso autorize a sua participação, que poderá ser retirado ou interrompido a qualquer momento.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer penalidade ou modificará a forma como é atendida pela sua Escola.

As suas respostas e os seus comentários são muito importantes para o desenvolvimento e a publicação dos resultados da pesquisa, mas não se preocupe: sua identificação ficará oculta. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora e os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. O produto deste trabalho – na forma de dissertação – será disponibilizado na internet, no *site* da Universidade Católica de Santos.

O termo de consentimento será assinado em duas vias, uma fornecida a você e outra para o arquivo da pesquisadora.



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portadora do documento de identidade n.º _____, fui informada dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada.

DECLARO que concordo em participar das atividades propostas pela pesquisadora.

Sei que poderei solicitar outras informações e que o consentimento assinado pelo meu responsável poderá ser retirado ou interrompido a qualquer momento.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Santos, ____ de _____ de 20____.

Assinatura da participante

Maria do Carmo Pierry Barreiros
Mestranda em Educação e Pesquisadora
Unisantos - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos/SP

Para esclarecimentos complementares, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, Maria do Carmo Pierry Barreiros, pelo e-mail, mbarreiros@unisantos.br ou pelos telefones: (13) 99156-0252 (somente voz e mensagens) e (11) 99312-6202 (WhatsApp).

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), da **Unisantos**, que aprovou o projeto de pesquisa, poderá ser consultado pelo telefone é 3205-5555, Ramal 1254, das 9h às 12h e das 14h às 17h, ou pelo e-mail comet@unisantos.br.



Com a intenção de preservar o anonimato dos participantes, tanto na degravação do diálogo quanto na transcrição das mensagens foram atribuídos nomes e siglas pela pesquisadora aos envolvidos. A sigla **Cp** refere-se ao corpo profissional e **Pq** à pesquisadora.

Apêndice - Quadro 3 - Degração do Chat Online com as alunas do 2º ano completo (atual 3º ano) da Escola n.º 1, com participação de representantes do corpo profissional

ID	DIÁLOGO (VOZ)	ID	MENSAGEM (NO CHAT)
Pq	Estou vendo. 'Tá' ótimo. Então retomando, o tema da pesquisa é trabalho projeto de vida junto para sempre.		
Pq	A finalidade hoje é compreender o sonho e o projeto de vida e a contribuição da escola para esses temas; para os sonhos futuros e para o trabalho.		
Pq	Eu pensei numa dinâmica em que cada uma delas se expressa da forma que achar melhor, tratando de sistemas então não tem ordem aquela que quiser iniciar por favor pode começar falando sobre os sonhos sobre o projeto de vida e a escola a contribuição da escola para isso		
Pq	[referindo-se a Cp1], Eu queria que você me ajudasse a iniciar os trabalhos, porque ninguém se voluntariou.		
Cp1	Está bem. Então meninas, tem algum aí que queira comentar sobre o Projeto de Vida na escola? Porque eu não recebo, eu não participo dessas aulas. Você pode repetir a pergunta, Maria, por favor.		
Pq	Na verdade, não é exatamente uma pergunta. Como nós estamos numa roda de conversa é falar sobre o projeto de vida, o sonho e a escola. lembrando o formulário que nós preenchemos anteriormente então vocês colocaram uma série de palavras que vocês lembraram e meu queria contextualizar. Porque essas palavras foram faladas, porque e como isso se expressa, agora já numa conversa, num contexto e não mais em uma palavra lembrada. É o contexto, porque é importante, porque não é, porque contribui para o sonho, para o trabalho, para o futuro.		

ID	DIÁLOGO (VOZ)	ID	MENSAGEM (NO CHAT)
Cp1	Sim, e não se esqueçam que Projeto de Vida, pelo que estou entendendo, é mais uma questão de definição de trabalho, tem a ver com a compreensão do estudante, do aluno, como um tudo. Quais são as suas potencialidades, como ele pode se sentir um cidadão na sociedade, realizar os seus sonhos, para além da definição de uma carreira, não é? Projeto de Vida é um pouco mais amplo		
Pq	Sim. O chat é gravado, não é? Também?		
Cp1	Eu creio que não. Acho que não.	Açafrão	Não tenho projeto de vida, mas a escola está me ajudando a me preparar para tudo.
Pq	Porque, elas estão respondendo pelo chat. Seria interessante que elas falassem, ou elas não têm voz (microfone aberto)?	Erva-doce	Para mim a escola tem um papel fundamental em relação ao projeto de vida, é ela que nos guia para termos um futuro melhor
Cp1	Açafrão , você pode ler?	Orégano	o chat é gravado
Cp1	Ótimo. A Açafrão 'falou': projeto de vida		
Pq	[pressupõem conversarmos, mas]. Eu sei que na modernidade, conversar por escrito é melhor, mas... [...]		
Pq	Açafrão , quando Você diz que "não tem Projeto de Vida", mas a escola está preparando para tudo. Como assim? O que significa "não ter projeto de vida"? Não tem expectativa para o futuro ou não tem alguma coisa concreta? Qual é o sentido?	Açafrão	Não tenho algo concreto. Mas estou tentando de tudo
Pq	Ah entendi. Não tem algo concreto. [...]. Erva-doce fala. Em papel: a escola ajuda muito na escolha da profissão, do projeto de vida em geral. Entendi. A Erva-doce quando diz que a escola tem um papel fundamental, porque prepara para um futuro melhor, em que sentido? No sentido de matéria, de atividades, ou no sentido de reflexão?	Orégano	A escola ajuda muito na escolha da profissão, no projeto de vida em geral
Pq	Qual é o papel fundamental que a escola exerce?	Orégano	A gente tem um direcionamento muito bom, na minha opinião
Pq	Quando você diz: aqui a gente tem direcionamento, muito bom. [...] Ah ótimo.	Sálvia	Logo quando entrei na escola, eu estava meio perdida, meio confusa do que eu queria para o meu futuro, mas ao longo das aulas de projeto de vida, fui me achando, as atividades me ajudaram demais, as reflexões, conversas etc. Então acho muito importante as aulas de projeto de vida

ID	DIÁLOGO (VOZ)	ID	MENSAGEM (NO CHAT)
Cp1	Eu ia falar para elas ficarem à vontade, com relação a críticas que elas tenham também. Fiquem tranquilas. Não é porque eu estou aqui. Fiquem tranquilas, fiquem à vontade.		
Pq	Na verdade, elas estão elogiando, como fizeram no formulário. Elas continuam entendendo que é importante. [...] Aí é uma curiosidade minha, para compreender: as atividades suplementares, elas contribuem? Aquelas que não são: literatura, matemática, ciências, ou seja, artes, esportes... Elas ajudam? [...] Sim. OK.	Açafrão	Sim
Pq	E com relação ao trabalho? Trabalho para vocês, o que significa, exatamente? Ou seja, trabalho é essencial, ou é uma atividade que vocês gostem? Qual é a afinidade ou qual é a divergência entre trabalho e uma atividade que vocês gostam? A formatura, a carreira. Como é que vocês relacionam o trabalho como um ganho de vida e o futuro das atividades que vocês pretendem fazer? O quê que manda? O ganho de vida ou vocês acham que serão recompensados por uma atividade bem-feita por alguma coisa que vocês curtam fazer e aí vem a recompensa financeira. Qual é a ordem? [...] Próximo do que gosta. E aí o financeiro viria como recompensa. Entendi.	Orégano	Eu acho q trabalho, além de um meio de ter uma renda, tem que ser algo que goste, algo que se sintam bem
		Açafrão	Acho que para mim tem que ser mais próximo do que eu gosto
		Açafrão	Para eu conseguir fazer
		Sálvia	Acho que fica melhor fazer algo próximo do que gostamos, mas nem sempre é possível
		Hortelã	O trabalho acho que tem que ser algo que eu goste, porque dá gosto de fazer aquilo que a gente quer e se for feliz irá exercer a profissão bem
Pq	Outra dúvida que eu tive é com relação ao terceiro ano. Qual o nível de aflição que dá esse terceiro ano 'pandêmico'? [...] Vocês vão se formar? Cp1 , elas vão se formar este ano? Sim, sim, sim [risada]. Cp1 , você quer, você que conhece mais de perto, você gostaria de fazer alguma colocação para que elas seguissem?	Erva-doce	Sim mm
		Açafrão	Sim
		Orégano	Esse 3º está sendo diferente de tudo que eu imaginava
		Sálvia	Acho que está sendo bem difícil para todos, pois imaginamos o terceiro ano bem mais diferente do que está sendo
Cp1	Acho que com relação à essa questão do protagonismo, ao projeto de vida, se <i>[inaudível]</i> no ano que vem <i>[inaudível]</i> você perguntou se elas iam se formar, não é?		
Pq	Sim		

ID	DIÁLOGO (VOZ)	ID	MENSAGEM (NO CHAT)
Cp1	É uma dúvida que, aliás, com certeza vão se formar, mas como será o ano que vem. Se haverá um quarto ano que vai ser oferecido para quem quiser fazer, como vai ficar essa questão das lacunas que pode ser de <i>[inaudível]</i> dessa <i>[inaudível]</i> à distância tudo isso gera alguma ansiedade nos alunos em geral, sobretudo do 3º ano.		
Pq	Sim		
Cp1	O que eu tenho percebido é que a participação dos alunos da 3ª série, não só <i>[inaudível]</i> tem sido um pouco prejudicada justamente por essa falta de perspectiva de futuro, do ano que vem, como é que vai ser, como é que vai ficar o ano etc.		
Pq	Entendi		
Cp1	Toda essa problemática ela, acho que incide diretamente sobre a questão central na disciplina Projeto de Vida, porque a gente faz todo o planejamento dando uma estruturação de etapas que a gente deve seguir, mas acontece coisas no mundo, nós sabemos que a gente não tem controle e a gente precisa, então, se ter algum tipo de jogo de cintura para dar para adaptar os nossos sonhos, os nossos projetos, à realidade que temos. Então, se eu tivesse que perguntar alguma coisa para as meninas aqui, para ampliar esse debate, <u>seria algo assim</u> :	Sálvia	Está sendo difícil para todos, pois imaginamos o terceiro ano bem mais diferente do que está sendo
Cp1	"Em comparação com o começo do ano, será que vocês mudaram alguma coisa com relação ao Projeto de Vida de vocês? Tá? O pensamento de como deveria ser, como seria o ano que vem, como é que, mesmo esse ano [presente?], mudou alguma coisa? Como vocês adequaram o PV (projeto de vida) de vocês à essa realidade que a gente está vivendo, <i>[inaudível]</i> sem ficar <i>[inaudível]</i> como será ano que vem".		
Pq	Verdade <i>[comentando Sálvia]</i>		
Cp1	Se sentem frustradas com relação à realização do Projeto de Vida de vocês?	Açafrão	Sim
Cp1	Aí não sei... Maria. Como o Projeto de Vida poderia ajudar <i>[inaudível]</i> essa retomada da confiança. Acho que é uma missão dessa disciplina.	Orégano	Me sinto frustrada em relação a esse ano

ID	DIÁLOGO (VOZ)	ID	MENSAGEM (NO CHAT)
Cp1	E o seu PV, Orégano , como o seu projeto de vida, como que você está lidando com essa frustração? Será que vai passar numa boa? Está esperando <i>[só]</i> acabar?	Orégano	Eu tenho o mesmo foco desde o ano passado por mais q as circunstâncias mostrem o pior acredito no melhor.
Cp1	Orégano está focada. Que você queria fazer, mesmo? Qual era a direção do seu Projeto de Vida?	Orégano	Psicopedagogia
Pq	Psicopedagogia. Ela continua firme		
Pq	Outra coisa que eu gostaria de saber é como tem sido estudar dentro de casa, com a família toda e em que isso tem ficado mais difícil para estudar. Rola concentração? porque eu, virou e mexeu, vou tomar café, vou na janela. De vez em quando não é possível. Eu queria saber como é que elas estão diante de Enem diante de vestibular como é que isso tem batido. Muito difícil... Ela também se distrai, como eu. A <i>açafrão</i> também se distrai.	Açafrão	Muito difícil, eu me distraio muito, mas consegui fazer um cronograma da manhã
		Sálvia	Eu tive que parar e entender que esse ano eu vou ter que ter mais calma com tudo na minha vida, pois eu já queria terminar o ensino médio e focar no meu projeto de vida mesmo. Mas é bem difícil não se frustrar e ficar chateada com tudo que está acontecendo
Pq	<i>[lendo o chat]</i> . É verdade, o pior é isso. Com relação ao 3º ano está bem complicado. Sim.	Erva-doce	Em relação ao 3º ano, esse ano está bem complicado, pensei que seria uma coisa e está sendo totalmente outra. Como esse ano está sendo bem delicado, acho que todos deveriam fazer suas obrigações no seu tempo, porém sempre buscando o melhor, tendo dedicação e se esforçando. No meu caso, estou me dedicando sempre nas lições de casa.
Cp1	Vocês acham que sem a disciplina de Projeto de Vida, lidar com os problemas nesse 3º ano, meio estranho, seria mais difícil, considerando que o Projeto de Vida ajuda você a se organizarem melhor com relação ao <i>[inaudível]</i> inspirações, ou se não tivesse vocês iam se virar da mesma forma? <i>[lendo o chat]</i> .	Sálvia	Ajuda demais, pois estamos sempre lembrando e nos esforçando para ir atrás do nosso projeto de vida, sem desanimar
		Erva-doce	Eu gosto muito das aulas de projeto de vida, acho muito interessante e nos ajuda muito
		Orégano	Acho que com tudo q a gente viveu em PV, ajudou muito, porque a maioria eu creio que já tem um certo foco no que quer fazer
		Hortelã	Acho que seria mais difícil, porque o projeto de vida ajudou bastante, desde o primeiro ano até hoje em dia de alguma forma ajudou

ID	DIÁLOGO (VOZ)	ID	MENSAGEM (NO CHAT)
Pq	Outra coisa que me chamou muita atenção: o pessoal não está optando por ciências exatas, as chamadas ciências duras. Tem algum porquê disso? Todas é, a maior parte ou é das áreas de saúde, ou é da área das Artes.	Açafrão	Eu já pensei nisso, mas se não consegui fazer arte vou fazer Química Mas não tenho a área ainda.
Cp1	Você está perguntando para mim? Porque eu acho que		
Pq	Não. Na verdade, eu me dirigi a você, porque você é que está falando diretamente comigo, desculpa. É uma curiosidade que eu tenho com relação a elas. Porque as ciências duras, ou seja, as matemáticas, as físicas, as engenharias etc., não chamam a atenção. Se elas sabem disso, conscientemente.	Sálvia	Eu nunca curti essa área na escola, então eu não posso falar muito kkk
Cp1	<i>[lendo o chat]</i> A açafrão falou que já pensou nisso, mas se não conseguir fazer artes, vai fazer química. Eu acho, com relação às disciplinas dessas ciências duras, química, física, matemática, já havia um problema de compreensão, de aprendizagem, anterior, acúmulo de defasagem dos anos anteriores e, de fato, a exposição dos conteúdos dessas disciplinas, depende muito da participação efetiva do aluno. Pode ser que o próprio meio virtual atrapalhe um pouco, embora alguns alunos tenham dito que estão aprendendo mais matemática, agora, do que quando estavam na escola.	Orégano Açafrão	Eu não gosto nenhum pouco de exatas kkkk Eu gosto muito. Mas estou aprendendo do mesmo jeito que na escola. E ficou um pouco mais fácil para fazer. Já que eles não falam.
Pq	Ah. Por algum motivo específico?		
Cp1	Então... Parece que... Um disse isso. Eu ouvi isso de três alunos, só, do 3º ano. Eles disseram que o silêncio que tem na aula virtual, acaba propiciando a compreensão de alguns aspectos que em sala de aula eles não perceberiam, porque estariam distraídos, com a conversa dos colegas, com outras coisas.		
Pq	Olha...		
Cp1	Minoria. Em geral, eles relatam mais dificuldades em aprender as disciplinas. Acho que é aquela questão do formato, mesmo, da falta de aproximação, da falta de laboratório, falta de ver na prática aqueles conteúdos acontecendo, também, você perde um pouco de ancoragem, de aprendizagem.	Hortelã Açafrão	Eu gosto de exatas, porém a distância eu senti um pouco de dificuldade para focar Super concordo com a Hortelã

ID	DIÁLOGO (VOZ)	ID	MENSAGEM (NO CHAT)
Cp1	[<i>lendo chat</i>] 'Ó lá' a açafão está aprendendo do mesmo jeito que na escola, por exemplo. A orégano não gosta nem um pouco de exatas. Mas é... já não eram disciplinas escolhidas, com muita frequência, acho que agora por uma questão de comunicação e de didática fica mais difícil, [<i>inaudível – aprender?</i>] o sentido daquilo, ainda que a gente esteja num contexto que mostra que elas são fundamentais. Todo [<i>inaudível</i>]. Todo dia, na televisão, de estatística, de pesquisa científica. Está na televisão.	Orégano	
Pq	[<i>inaudível</i>] A gente às vezes se distancia das exatas de uma forma que às vezes prejudica até as humanas, porque o básico de matemática é necessário para todas as disciplinas.		
Cp1	Exatamente. [<i>O prof. Cp2 entra na discussão passados 19 minutos</i>]. Oi Cp2. O Cp2 chegou aqui, professor de PV.		
Pq	Olá, [<i>saudações – 'burburinho'</i>]		
Pq	Bom dia, tudo bem?		
Cp2	Prazer em conhecê-la.		
Pq	Você continua dando a cadeira? Continua? Que ótimo		
Cp1	Sim, eu continuo a atividade de PV, não com horário marcado, todo dia, mas sempre com atividades sendo organizadas.		
Pq	Segue o caderno?		
Cp1	Não, não é, Cp2? O esquema é um pouco diferente.		
Cp2	A gente costuma seguir a proposta e, também, a gente percebe muito o contexto, o que está acontecendo, para poder fazer uma intervenção.		
Pq	Uma coisa mais apropriada e não tão 'o caderno'		

ID	DIÁLOGO (VOZ)	ID	MENSAGEM (NO CHAT)
Cp2	Exatamente, porque eu acho que cada momento necessita um olhar diferenciado, e é aí que a gente atua e é bacana a gente poder perceber o que está acontecendo e pensar sobre. Hoje mesmo, mais tarde, a gente vai ter uma reunião com a coordenadora da área de PV, para a gente poder fazer um alinhamento porque eu dou PV para as primeiras e segundas séries e arte para as terceiras e segundas do Ensino Médio. Mas prazer em conhecê-la, viu?		
Pq	O prazer foi meu. Ah, entrou mais gente. Então retomando. Nós estávamos falando sobre a contribuição da escola. Então, eu queria saber um pouco mais, se essa pandemia prejudicou os sonhos? Se vocês pudessem falar um pouco mais sobre isso, sobre os sonhos futuros, em que medida essa pandemia quebrou um pouco as pernas do futuro, ou não, vocês estão loucos para sair da pandemia para realizar sonhos, viagens etc. e tal.	Açafrão Orégano Hortelã	Eu quero sair logo da pandemia Ao mesmo tempo que fiquei um pouco frustrada, me deu mais força p seguir Um pouco, eu fiquei bem desmotivada quando vi que a pandemia não passava
Pq	<i>[lendo o chat]</i> . Eu acho que todos nós estamos querendo sair dessa pandemia, não sei quando, ou como... <i>[... silêncio]</i> .	Orégano Hortelã Açafrão	Acredito que vai dar tudo certo mas depois comecei a ver que dava para fazer as coisas ainda, só que tinha que me adaptar ao "novo" Mas ela me deixou triste pois, tinha vários planos para fazer que não consegui fazer
Pq	Vocês estão conseguindo ter os períodos de aulas, deixaram de ser integrais, eu imagino? Ou não? Cp1, esta vez eu estou perguntando para você, especificamente. Vocês conseguiram 'tocar' o dia inteiro, não?		

ID	DIÁLOGO (VOZ)	ID	MENSAGEM (NO CHAT)
Cp1	Não, não, não, não. Então, a gente optou por trabalhar com apenas aquilo que [inaudível – era realmente?] muito essencial, isso [inaudível – implicava?] realmente, reduzir a carga letiva. Então, eles têm aulas, em geral, entre 10h10 e 12h10, ou mais tarde até, aliás, das 9h30 até 12h10. São, no máximo, 4 aulas por dia, de 40 minutos e as atividades, ditas, assíncronas: são as atividades postadas pelos professores no <i>Class Room</i> [Google®] como atividades letivas na semana. Então, não dá período integral, e a gente considera que isso é benéfico, porque como temos 9h [inaudível] na frente do computador, poderia ser improdutivo, até, além de ser insalubre, você ficar tantas horas na frente do computador, [inaudível] o proveito pedagógico cremos que seria muito maior [inaudível]. E temos também a questão dos alunos com dificuldade de acesso à internet. Então a ampliação do tempo na frente do computador para aulas que seguissem o ritmo normal, podia inviabilizar que alguns alunos conseguissem participar, por uma questão de consumo de dados, de internet mesmo. [inaudível].		
Pq	Entendi. Mas elas não deixam de trabalhar mesmo não estando ligadas, é isso?		
Cp1	Isso. Exato. [inaudível] embora não tenha horário determinado [inaudível] encontram horários para essas falas, essas colocações. Está tudo acontecendo, não normalmente, porque não está num esquema mais normal, mas a gente está tentando focar a parte diversificada, como um auxílio importante para compensar os conteúdos da BNCC. A gente não está trabalhando na [inaudível] de cumprimento da carga horária, mas em função de [inaudível – contato?] com as habilidades essenciais de cada disciplina. É o que a gente consegue sustentar.		
	Ou seja, teve que mudar, obrigatoriamente, a carga horária <i>online</i>		
Cp1	Com certeza. E mesmo assim, a gente tem uma participação que não é total. Imagina deixar as 9h por dia, ia ser surreal. Impossível. Casa, barulho, com a cama do lado, [inaudível] seria insustentável [inaudível] dessa forma.		
Pq	Entendi, mas pelo que você está dizendo, o prejuízo não foi tão grande, foi?		

ID	DIÁLOGO (VOZ)	ID	MENSAGEM (NO CHAT)
Cp1	É, eu acho que o prejuízo ele pode ser parcialmente grande para aqueles alunos que tiveram dificuldade de se organizar e de participar <i>[inaudível]</i>. Aqueles alunos até que, naturalmente, vão na escola <i>[inaudível]</i> já não conseguiam acompanhar para eles, estar em casa, sozinhos, é muito complicado. Eu acho, para esses alunos há uma perda significativa. Eu acho que chega aí, talvez, a quase um terço de alunos com uma <i>[inaudível]</i> inviabilizado. Agora, para os demais, o contato mínimo com as disciplinas que eles já tinham as habilidades, está sendo garantido, por uma questão só de engajamento e participação. Eles não podem dizer que nunca ouviram falar de todos os conteúdos que estavam planejados para o ano <i>[inaudível]</i> a forma de comunicação, do tempo dedicado a cada um, que no presencial é sempre maior, por questão de logística, de espaço, de organização da sala, mas assim, não está tudo perdido. Não considero que esse ano é nulo em aprendizagem, pelo menos para essas meninas que estão aqui, participando, elas mesmas podem dizer que alguma coisa elas estão aprendendo, com dificuldades é claro, aos trancos e barrancos, mas alguma coisa acho tem ficado para elas. <i>[inaudível]</i>. Talvez eu esteja enganado		
Pq	Aqui no chat, elas estão colocando que inicialmente desanimaram, mas depois, tocaram. Entraram mais duas... Vou explicar em que ponto estamos. Ah não. Entraram e saíram. Alguém tem mais alguma coisa a comentar? <i>[dando tempo para as respostas]</i> Oh Cp1 acho que já podemos ir terminando, pois elas já colocaram, a maior parte já falou. E Você teria alguma coisa a mais a comentar? Ou nós podemos ir encerrando, então?		
Cp1	Sim, eu acho que dá para encerrar. Acho que poderia ser mais ampla a conversa, mas acho que <i>[inaudível]</i>. <i>Eu não sei, sim</i>		
Pq	Na verdade, eu acho que o prof. Cp2 gostaria de falar alguma coisa. Eu gostaria de ouvir um pouco mais.		

ID	DIÁLOGO (VOZ)	ID	MENSAGEM (NO CHAT)
Cp2	Eu acho muito interessante nesse nosso momento, virtual, especialmente, nas aulas de artes, eu também ministro aulas de artes, eu percebo como os alunos eles são protagonistas, aqui mesmo, nessa turma tem uma aluna, eu vou falar sobre ela, é a açafrão , ela sempre anota tudo no caderno, por mais que a atividade seja, de repente, é uma atividade, um jogo virtual, ela anota as respostas no caderno e ela também tirar foto e posta no <i>Class Room [Google®]</i> . Isso não é obrigatório, mas ela faz por conta própria, então acho interessante que ela está fazendo um estudo. Ela jogou, ela fez o jogo, ela concluiu o jogo, foi bem no jogo, mas, mesmo assim ela anota as respostas, as perguntas e as respostas, para no futuro – ela não vai jogar de novo o mesmo jogo – mas ela vai saber o que ela fez e acho hiper interessante porque a gente percebe, aí sim, o protagonismo do aluno. Eu fico muito contente em perceber isso, que a açafrão é uma das que fazem isso.	Açafrão	É para não esquecer. E ficar gravado.
Pq	[lendo o chat em voz alta]		
Cp2	Exatamente, até para mim mesmo, Maria do Carmo, foi interessante, porque eu pensei, caramba é verdade, como é que o aluno vai, de repente, estudar para a prova, um exemplo, já que foi um jogo, eu fiquei pensando sobre isso, mas ela, claro, poderia dar um print, também, se ela quisesse, nas respostas, já que o jogo permite isso, mas ela escreve. Eu acho muito bacana, isso, é um exemplo de protagonismo.		
Pq	Entendi. Então você entende que o Projeto de Vida ajuda nesse protagonismo, porque faz planejamento, faz pensar, é isso?		

Fonte: gravação preparada pela autora a partir da gravação do *chat online* realizado em 10 de setembro de 2020, por meio da plataforma *Google Meet®* com a participação de alunas do 3º ano e de representantes do corpo profissional, ambos da Escola n.º 1.

Apêndice - Quadro 4 – Sequência do *Chat Online* somente com o corpo profissional

ID	DIÁLOGO (VOZ)
Cp2	Exatamente isso, e acaba sendo um resultado porque a pessoa vai sistematizando aquilo, a sua vida e a gente percebe isso na prática, não é somente na teoria, a gente consegue ver. É claro que a gente pensa que todos poderiam fazer isso, mas cada um é um organismo e a gente tem que entender a todos. Agora, eu percebo, também. Eu fiz uma atividade de PV, recentemente, sobre uma escala de memes. Você tinha que escolher o meme que representaria, por exemplo, uma situação de volta às aulas. Então qual seria a reação da pessoa ao ser avisada que as aulas voltariam no mês seguinte, no próximo mês, qual seria a situação, a reação. Foi interessante perceber as respostas, da maturidade dos alunos em saber sobre, em pensar sobre, tem vacina, não tem vacina? Vai ter contato, não vai ter contato? E a maioria realmente prefere não voltar. Até eu vou conversar sobre isso com a <i>[Corpo profissional]</i> na próxima reunião, que vai ser mais tarde, que a maioria prefere não voltar e tem muitos que entendem que se deram bem, na pandemia, por conta de ficar em casa estudando e, mesmo assim, conseguem estudar, conseguem produzir, conseguem ter a sua vida normal, digo, normal entre aspas.
Pq	Sim, sim. Conseguem aproveitar
Cp2	Sim, até preferem ficar em casa mesmo, estudando, nessa situação de, ainda, pandemia. E é bacana a gente perceber isso. E até aluno de primeiro ano do ensino médio, já tem essa visão.
Pq	Entendi, depende mais dele do que propriamente de ter ou não aula presidencial, é isso?
Cp2	É, então, alguns se deram bem, ou seja, conseguiram se adaptar a esse momento e tiveram sucesso, conseguem administrar o tempo, administrar atividades, a família e isso foi bom perceber. Também vejo que tem alguns que são assim bem imaturos a respeito. As respostas são bem claras. Ao escolher um meme para representar essa reação dele naquele momento que ele sabe que vai voltar para a escola, um deles falou assim: ah eu adoro o <i>Homem Aranha</i> como que concluindo o motivo da escolha. Não era bem essa a resposta, ou seja, o <i>Homem Aranha</i> representa que emoção naquele momento, que reação seria essa? Eu achei interessante porque existe aí uma certa, talvez, ingenuidade, mas a gente percebe, exatamente, isso quando a gente propõe essas atividades virtuais, formulários, jogos, é muito interessante a gente perceber isso.
Pq	Você percebe uma diferença significativa entre os meninos e as meninas, não?
Cp2	Olha, elas são, assim, mais ativas. Então a gente percebe que, por exemplo, quando eu posto atividades de arte, ou PV, mesmo, já que eu ministro os dois, elas respondem, assim <i>[gesto para 'rápido']</i> , são as primeiras a registrar, lá, as respostas. Os meninos já são, assim, mais um pouco ... não é devagar, mas acho que é um outro ritmo, mas elas fazem mais prontamente.

ID	DIÁLOGO (VOZ)
Pq	Olha que curioso!
Cp2	É, sempre foi assim <i>[riso]</i> . Inclusive, quando é atividade, por exemplo, de desenho, elas, também, entregam primeiro. É muito engraçado, porque a gente consegue até ter uma visão a respeito das meninas e meninos, em cada atividade, ou de música ou de dança, mas eu percebo sempre que elas são mais proativas. Por exemplo, quando tem alguma dúvida em relação à atividade, quem mais faz perguntas são as meninas. Ah professor, é assim ou é assado? Como é que eu posso fazer isso? Então elas são mais proativas, elas correm atrás. Alguns meninos também fazem isso, alguns alunos.
Pq	Mas, em número, eles são menos, também, não é? <i>[há mais alunas]</i>
Cp2	Mas se elas não sabem, não hesitam. Elas vão lá e perguntam mesmo. Acho isso muito bacana e não me importo em responder. Às vezes é meia-noite, 10:30 da noite 11 horas, e surge a dúvida, se eu estiver disponível, eu respondo naquele momento, mesmo sendo uma da manhã.
Pq	Nossa, ou seja, vocês estão trabalhando <i>full time...</i>
Cp2	Então, Maria do Carmo, interessante que esse pessoal, inclusive eu, também estou assim mais notívago, ou seja, fazendo tudo mais à noite e, especialmente, os alunos. Impressionante. Eu começo a receber muito mais atividades, depois de 11 horas da noite. Aí eu falo: bom amanhã eu vou ver o que que eles fizeram. Mas eu fico tão curioso para ver as respostas, que eu acabo, no mesmo momento, respondendo para eles, em relação a corrigir as atividades. Mas é muito bacana, que elas vão sempre tentar conversar comigo e não hesitam a respeito disso. Isso eu acho muito legal, esse momento virtual, até é bom, também, Maria do Carmo, que esse momento virtual para o 3º ano é importante, porque tem tanta profissão que está ligada a esse mundo virtual, que você vai trabalhar assim, que já é uma experiência, também, até do ponto de vista profissional.
Pq	Entendi
Cp2	Então é sempre, é bom a gente ver o que as coisas trazem de bom para gente. É sempre algo que acontece na nossa vida, é negativo <i>[?]</i> tem aspectos positivos. Isso é importante a gente perceber, também.
Pq	Sim. Acho que todos nós, por bem ou por mal, crescemos na tecnologia, nesse espaço e nesse ambiente virtual, porque nós fomos, de uma hora para outra, jogados para dentro do virtual, quer queira quer não.

ID	DIÁLOGO (VOZ)
Cp2	É, e a nossa escola, interessante, na primeira semana, o pessoal montou as salas virtuais, já começamos a produzir. Então a nossa vantagem foi essa: de ter começado já no início da pandemia, praticamente, essa aproximação virtual com os alunos. Foi muito bom, porque a gente já pegou o ritmo e, é claro, que a gente sempre vai aprendendo, a cada dia a gente aprende um pouco mais. Mas muito obrigado pela sua participação, Maria do Carmo, porque é importante a gente ter a visão de um profissional. Até a minha próxima atividade de PV vai levar em consideração uma aula do centro de mídias que é, justamente, uma psicóloga falando a respeito da qualidade de vida na pandemia. É o que eu vou propor, hoje, na nossa reunião de alinhamento de PV, essa atividade.
Pq	Está muito bem, então. Então eu vou agradecer vocês, agradecer a atenção de todos. As meninas já foram, mas de toda forma, se vocês puderem agradecer por mim esse tempo que elas dedicaram a essa conversa, está bem? Agora, Cp1, como é que? Você manda para mim, a gravação?
Cp1	Compartilho, compartilho sim. Elas saíram um pouco mais cedo, porque elas têm aula de matemática começando agora há pouco.
Pq	É, é, mas sem problema, sem problema. Está ótimo. Eu acabei fazendo quase que uma entrevista, com o Cp2, acabou tendo bastante valor essa nossa conversa. Eu esperava mais conversa e menos mensagens, mas faz parte deste mundo virtual.
Cp2	É assim mesmo, Maria do Carmo. No começo a gente estava tão encantado com a tecnologia que a gente mostrava, sempre pegava a câmera, o áudio e aí com o tempo a gente foi saturando e começou a fechar a câmera, claro, o áudio sempre tem que estar fechado, porque é o melhor. Mas, foi interessante, que isso, parece, virou uma rotina. É muito raro a gente encontrar, quando vai fazer uma <i>live</i>, todos com a câmera ligada.
Pq	Entendi. Quando a gente faz a programação de um grupo de conversa, uma roda de conversa, um grupo de discussão, claro, que a gente não espera tudo em mensagens, mas de toda sorte eu vou ter um trabalhinho extra porque eu vou ter que encaixar as mensagens escritas no diálogo que nós tivemos e com as perguntas que nós fizemos, mas vamos ver se eu dou conta de fazer isso depois. Muito obrigado por tudo, Cp1 pelo apoio, Cp2 obrigada pelos seus comentários e vamos ver se esta pandemia passa para nós podermos nos encontrar 'a cores e ao vivo'.

Fonte: gravação preparada pela autora a partir da gravação do *chat online* realizado em 10 de setembro de 2020, por meio da plataforma *Google Meet*® com a participação de representantes do corpo profissional da Escola n.º 1.



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Apêndices F

Apresentação do Projeto de Pesquisa às Alunas



PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

CONVITE: VENHA PARTICIPAR DA PESQUISA ACADÊMICA

Trabalho e Projeto de Vida: COM A PALAVRA, A JOVEM MULHER DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL DE ESCOLAS ESTADUAIS DA CIDADE DE SANTOS – SP

Mestranda: **Maria do Carmo Pierry Barreiros ***

Orientadora: **Prof. Dra. IVANISE MONFREDINI**

* Administradora de Empresas, Arquiteta e Urbanista,
Especializada em Qualidade e Produtividade e em Jornalismo Digital

OBJETIVO DA PESQUISA

- **Compreender o que você pensa sobre:**
 - O papel da escola integral para a construção de seu Projeto de Vida
 - **O seu Projeto de Vida**
 - A importância do trabalho e de outros aspectos da sua vida para o seu futuro



Nota: na apresentação original considerou-se o objetivo da pesquisa de campo

POR QUE VOCÊS?

Vocês estudam em uma das duas escolas com Ensino Médio Integral de Santos e têm uma história para contar...

Diretoria de Ensino – Região de Santos-SP	
ESCOLA ESTADUAIS	TIPO DE ENSINO
ESCOLA N.º 1	EM – PEI
ESCOLA N.º 2	6.º ao 9.º EF EM – PEI

Nota: na apresentação original constavam os nomes das Escolas

QUAIS SERÃO AS ATIVIDADES?

1ª – JOGO DE PALAVRAS DE LIVRE ASSOCIAÇÃO

Antes do início, adote um pseudônimo de sua escolha

- **Participantes:** **você e suas colegas.**
Estarão presentes a pesquisadora e representante(s) da escola
- **Tempo:** cerca de uma hora
- **Regra:** a pesquisadora menciona algumas palavras ou expressões que façam você lembrar de outras palavras ou expressões **as respostas)**
Por exemplo: usando a palavra '**ANIMAL**', em qual animal você pensa?
Cachorro? Leão? Escorpião? Cavalo?
Depois Você vai ordenar conforme a **importância para Você**

VOCÊ NÃO SERÁ IDENTIFICADA NAS RESPOSTAS

NOTA: as atividades presenciais foram substituídas e/ou alteradas pelas limitações impostas pela pandemia da Covid 19. O Jogo de Palavras compôs um formulário *online* enviado às alunas por meio das escolas.

QUAIS SERÃO AS ATIVIDADES?

2ª – GRUPO DE DISCUSSÃO

- Troca de ideias sobre os resultados do **Jogo de Palavras**, pois o que **Vocês pensam é essencial** para o desenvolvimento da pesquisa

RESULTADOS E PUBLICAÇÃO

- Os resultados estarão à sua disposição– haverá **devolutiva – depois** comporão a dissertação de mestrado a ser disponibilizada na internet, no site da Universidade Católica de Santos (Unisantos)
Sua identificação continuará oculta

NOTA: as atividades presenciais foram substituídas e/ou alteradas pelas limitações impostas pela pandemia da Covid 19. O Grupo de Discussão tornou-se um *Chat Online*

COMO PARTICIPAR DA PESQUISA?

- **Você** assina o termo de assentimento fornecido (jovens) em **duas vias**, uma cópia para você e outra para o arquivo da pesquisadora
- **O Responsável por você** [para menores de 18 anos]: assina o termo de consentimento fornecido (pais), também, em **duas vias**
- **Concordou em participar**, mas não quer continuar? **Pode sair** a qualquer momento
Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira



QUER SABER MAIS?
VOCÊS TÊM A PALAVRA...

MAIS DETALHES SOBRE A PESQUISA?

- **Maria do Carmo Pierry Barreiros**
 - **e-mail:** mbarreiros@unisantos.br
 - **telefones:** (13) 99156-0252 (somente voz e mensagens) e (11) 99312-6202 (WhatsApp).

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

- **Diretoria Regional de Educação de Santos**
 - a partir de parecer favorável de seu Núcleo Pedagógico
- **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) – UNISANTOS**
 - **Consultas:** telefone (13) 3205-5555, Ramal 1254, das 9h às 12h e e-mail comet@unisantos.br

NOTA: slide oculto na apresentação.

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO JOGO

- **Quantificando as palavras mencionadas**
 - quantas vezes as palavras foram lembradas
- **Comparando e classificando as palavras**
 - Mais **LEMBRADAS**
 - As **DIFERENTES**
- **Análise dos resultados**

NOTA: slide oculto na apresentação; exibido na discussão com as alunas após a apresentação.