

Gabriela Gomes Motta

**PROJETOS NA  
SOCIEDADE DA  
APRENDIZAGEM NA  
INTERFACE COM O  
PROJETO DE VIDA:**

o modelo da Escola da  
Escolha e suas implicações  
para a área educacional



UNISINOS

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO**

**GABRIELA GOMES MOTTA**

**PROJETOS NA SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM NA INTERFACE COM O  
PROJETO DE VIDA:  
O Modelo da Escola da Escolha e suas Implicações para a Área Educacional**

**São Leopoldo  
2023**

GABRIELA GOMES MOTTA

**PROJETOS NA SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM NA INTERFACE COM O  
PROJETO DE VIDA:  
O Modelo da Escola da Escolha e suas Implicações para a Área Educacional**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane Klaus

São Leopoldo

2023

*Designer da capa*

Daniel S. da Cunha

E-mail: danielcunhapp@gmail.com

São Leopoldo, 2023

M921p Motta, Gabriela Gomes.  
Projetos na sociedade da aprendizagem na interface com o projeto de vida : o modelo da Escola da Escolha e suas implicações para a área educacional / Gabriela Gomes Motta. – 2023.  
182 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.  
“Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane Klaus.”

1. Projetos. 2. Educação. 3. Escola da Escolha. 4. Projeto de vida. 5. Racionalidade neoliberal. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## AGRADECIMENTOS

*No palco, exibição de um complexo percurso  
Produção repleta de coadjuvantes  
Convido todos aqueles detrás das cortinas  
A assumirem agora o papel preponderante.  
É hora de conceder a minha dedicatória  
Retiro-me, neste exato instante  
Gratidão ao rever a minha trajetória  
Aplausos a quem nela foi muito importante.*

Aos meus pais, Valdevez Gomes Motta e Locimar Aparecida Motta, e à minha irmã, Caroline Gomes Motta, pelo amor. Vocês me inspiram à evolução profissional, acadêmica e espiritual.

À CAPES, pelo incentivo.

À Prof. Dra. Viviane Klaus, pela referência, amizade e orientações.

À banca, composta pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Carine Bueira Loureiro e pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Maura Corcini Lopes, pelas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, pela partilha de conhecimentos.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, pelo suporte.

Ao Grupo de Pesquisa, pelas discussões.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio.

Aos meus amigos, pela parceria.

## RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo compreender em que medida o projeto de vida se constitui enquanto materialidade dos deslizamentos operados na concepção da metodologia de projetos da Escola Nova que preconizam o aprender a aprender. Para tal, buscou-se conhecer os pressupostos educacionais colocados em circulação pela concepção de projeto de vida a partir da metodologia empregada pela Escola da Escolha, que consiste em um “modelo educacional [dito] inovador” idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), cujo foco da ação educativa reside no Jovem e na construção do seu Projeto de Vida. De acordo com o ICE ([2021?]), “Projeto de Vida é a solução central [...] para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências”. Os objetivos do estudo foram: dialogar sobre as concepções educacionais acerca dos projetos de ensino e aprendizagem (metodologia de projetos, projetos de trabalho, método de ensino de competências, aprendizagem baseada em projetos e projetos de aprendizagem); analisar os discursos sobre projeto de vida, observando em que medida se inscrevem na racionalidade neoliberal; e relacionar projeto de vida e o processo de ressignificação das concepções educacionais. O procedimento teórico-metodológico adotado consistiu na análise documental e no estudo de inspiração genealógica, por meio do qual pesquisas já realizadas por outros autores sobre projetos na área da educação e sobre projeto de vida foram tramados no referencial teórico, no sentido atribuído por Paul Veyne. A continuidade desta trama se deu no cruzamento do referencial teórico sobre projeto de vida com a análise dos discursos expressos por doze Cadernos Escola da Escolha para Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Coleção Completa da 2ª Edição – 2019). A partir disso, o estudo evidencia que os pressupostos educacionais mobilizados pela Escola da Escolha circulam por discussões acerca da Sociedade Pós-Industrial e do Conhecimento como Capital Humano; do Desenvolvimento de Competências e Habilidades; das Oportunidades de Aprendizagem e do Aprendizado ao Longo da Vida; do Sujeito Projetista de Si Mesmo; da Formação do Jovem Protagonista; e da Ênfase na Educação Socioemocional. Como principais resultados, destacam-se a capilarização do neoliberalismo no tecido social, ressignificando conceitos e autores caros à Educação; a noção de Projeto de Vida como forma de mobilização dos princípios empresariais e do empreendedorismo na área educacional, que busca sustentação na prerrogativa sobre a “capacidade de os sujeitos sonharem”; e a constante presentificação do futuro, que reinscreve a importância da Educação, fomenta a valorização da autorresponsabilidade pelo próprio destino e reposiciona continuamente os Projetos de Vida.

**Palavras-chave:** Projetos. Educação. Escola da Escolha. Projeto de Vida. Racionalidade Neoliberal.

## ABSTRACT

This study aimed to understand the extent to which life project is constituted as the materiality of the shifts operated in the conception of the methodology of Escola Nova's projects, which advocate learning to learn. To this end, we sought to know the educational assumptions put into circulation by the conception of a life project based on the methodology used by School of Choice, which consists of an “innovative [so-called] educational model” idealized by the Institute of Co-Responsibility for Education (ICE), whose focus of educational action lies on the youth and the construction of their Life Project. According to ICE ([2021?]), “Life Project is the central solution [...] to assign meaning to the school project in students’ life and lead them to project a vision of themselves in the future, supported by all the ones who combine efforts, talents and skills”. The objectives of the study were: to discuss educational concepts about teaching and learning projects (project methodology, work projects, methods for teaching skills, project-based learning and learning projects); to analyze the discourses on life projects, observing the extent to which they are inscribed in neoliberal rationality; and to relate a life project and the process of reframing educational conceptions. The theoretical-methodological procedure adopted consisted of document analysis and a study of genealogical inspiration, through which research already carried out by other authors on projects in the area of education and on life projects were framed in the theoretical framework, in the sense attributed by Paul Veyne. The continuity of these procedures took place at the crossing of the theoretical framework on a life project with the analysis of the discourses expressed by twelve School of Choice Notebooks for Early Years of Elementary Education (Complete Collection of the 2nd Edition – 2019). From this, the study shows that the educational assumptions mobilized by the School of Choice circulate through discussions about the Post-Industrial Society and Knowledge as Human Capital; Development of Competences and Skills; Learning Opportunities and Lifelong Learning; the Self-Designing Subject; the Training of the Young Protagonist; and Emphasis on Socio-Emotional Education. As main results, we highlight the capillarization of neoliberalism in society, giving a new meaning to central concepts and authors in Education; the notion of the Life Project as a way of mobilizing business principles and entrepreneurship in the educational area, which seeks support in the prerogative of “subjects' ability to dream”; and the constant presentation of the future, which reinscribes the importance of Education, encourages the appreciation of self-responsibility for one's own destiny and continually repositions Life Projects.

**Keywords:** Projects. Education. School of Choice. Life Project. Neoliberal Rationality.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapeamento das escolas atendidas pelo ICE entre 2003 e 2021 .....	27
Figura 2 - Capa do caderno “Memória e Concepção do Modelo – Concepção do Modelo da Escola da Escolha (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	36
Figura 3 - Capa do caderno “Memória e Concepção do Modelo – Conceitos (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	37
Figura 4 - Capa do caderno “Memória e Concepção do Modelo – Educação Inclusiva (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	38
Figura 5 - Capa do caderno “Modelo Pedagógico – Concepção do Modelo Pedagógico (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	39
Figura 6 - Capa do caderno “Modelo Pedagógico – Princípios Educativos (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	40
Figura 7 - Capa do caderno “Modelo Pedagógico – Os Eixos Formativos (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	41
Figura 8 - Capa do caderno “Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Metodologias de Êxito (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	42
Figura 9 - Capa do caderno “Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Rotinas e Práticas Educativas (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	43
Figura 10 - Capa do caderno “Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Espaços Educativos (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	44
Figura 11 - Capa do caderno “Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	45
Figura 12 - Capa do caderno “Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	46
Figura 13 - Capa do caderno “Escola da Escolha – Palavras fáceis para explicar coisas que parecem difíceis (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	47
Figura 14 - Mapa conceitual: articulação do Modelo da Escola da Escolha.....	124

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Equipe de profissionais ICE.....	30
Quadro 2 - Cadernos de Formação para equipes escolares da Escola da Escolha (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).....	35
Quadro 3 - Dados sobre o caderno “Memória e Concepção do Modelo – Concepção do Modelo da Escola da Escolha (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	36
Quadro 4 - Dados sobre o caderno “Memória e Concepção do Modelo – Conceitos (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	37
Quadro 5 - Dados sobre o caderno “Memória e Concepção do Modelo – Educação Inclusiva (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”.....	38
Quadro 6 – Dados sobre o caderno “Modelo Pedagógico – Concepção do Modelo Pedagógico (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	39
Quadro 7 - Dados sobre o caderno “Modelo Pedagógico – Princípios Educativos (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	40
Quadro 8 - Dados sobre o caderno “Modelo Pedagógico – Os Eixos Formativos (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	41
Quadro 9 - Dados sobre o caderno “Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Metodologias de Êxito (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	42
Quadro 10 - Dados sobre o caderno “Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Rotinas e Práticas Educativas (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	43
Quadro 11 - Dados sobre o caderno “Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Espaços Educativos (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	44
Quadro 12 - Dados sobre o caderno “Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	45
Quadro 13 - Dados sobre o caderno “Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”.....	46
Quadro 14 - Dados sobre o caderno “Escola da Escolha – Palavras fáceis para explicar coisas que parecem difíceis (Anos Iniciais Ensino Fundamental)” .....	47
Quadro 15 - Mapeamento de produções relacionadas ao trabalho .....	49
Quadro 16 - Números de trabalhos selecionados de cada descritor .....	49
Quadro 17 - Trabalhos selecionados: descritor “projeto de vida” .....	50
Quadro 18 - Trabalhos selecionados: descritor “projetos de vida” .....	57
Quadro 19 - Trabalhos selecionados: descritor “Instituto de Corresponsabilidade pela Educação” ...	60
Quadro 20 - Formação propedêutica <i>versus</i> Formação Integral.....	98

## LISTA DE SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
ADE	Academia para o Desenvolvimento da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
EaD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPVA	Escala de Projetos de Vida para Adolescentes
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
IAB	Instituto Alfa e Beto
IC	Iniciação Científica
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFSul	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQE	Instituto de Qualidade no Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PE	Pernambuco
PEI	Programa Ensino Integral
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPG	Programa de Pós-Graduação
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
RH	Recursos Humanos

RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC/CE	Secretaria Estadual de Educação do Ceará
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei.  
Meu fado é o de não saber quase tudo.  
Sobre o nada eu tenho profundidades.  
Não tenho conexões com a realidade.  
Poderoso para mim não é aquele que descobre o ouro.  
Para mim poderoso é aquele que descobre as  
insignificâncias (do mundo e as nossas).  
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.  
Fiquei emocionado e chorei.  
Sou fraco para elogios.  
(BARROS, 2010, p. 397).

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 SOBRE A PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Minha Trajetória e Inquietações de Pesquisa.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 Sobre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e a Escola da Escolha.....</b>	<b>22</b>
<b>2.3 Revisão de Literatura.....</b>	<b>47</b>
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>62</b>
<b>3.1 Análise Documental e Estudo de Inspiração Genealógica .....</b>	<b>62</b>
<b>4 HISTORICIDADE DA NOÇÃO DE PROJETO E SEUS DESDOBRAMENTOS .....</b>	<b>70</b>
<b>4.1 O Projeto: Múltiplas Abordagens.....</b>	<b>71</b>
<b>4.1.1 Projeto de Vida .....</b>	<b>75</b>
<b>4.2 Da Noção de Projeto na Área da Educação .....</b>	<b>88</b>
<b>5 SUJEITO EMPRESARIAL E O IMPERATIVO DA APRENDIZAGEM .....</b>	<b>103</b>
<b>5.1 Teoria do Capital Humano e Empresariamento de Si.....</b>	<b>104</b>
<b>5.2 Sociedade da Aprendizagem e Pedagogia Empreendedora.....</b>	<b>108</b>
<b>5.3 Papel Docente Mediante a Ênfase na Aprendizagem.....</b>	<b>114</b>
<b>6 CAPÍTULO ANALÍTICO .....</b>	<b>121</b>
<b>6.1 O Fio Condutor: Formação de Sujeitos do/para o Século XXI.....</b>	<b>122</b>
<b>6.2 A Trama: Pressupostos Educacionais Mobilizados pela Escola da Escolha.....</b>	<b>130</b>
<b>6.3 A Costura: a Noção de Projeto de Vida na Área Educacional.....</b>	<b>157</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE A – CADERNOS ESCOLA DA ESCOLHA .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE B – OBRAS SOBRE O TEMA “PROJETO(S) DE VIDA”.....</b>	<b>179</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos tempos complexos para a área educacional. São tempos que extinguem, aos poucos, como diria Nietzsche (1999), o ruminar, que apresenta relação com a forma de nos afetarmos com as circunstâncias em que nos envolvemos, o que muitas vezes pressupõe processos de idas e vindas, reflexões e desdobramentos. Afetar-se diz respeito à maneira como nos dedicamos intensamente àquilo que nos propomos a fazer. No entanto, na Sociedade Contemporânea, há cada vez menos espaço para isso. Por conta de uma constante presentificação do futuro, somos convidados a aprender a viver com incertezas, em uma condição de reinvenção contínua em que o ruminar torna-se sinônimo de “tempo perdido”. Demorar-se com o que nos cerca representa “ficar para trás” na corrida da competitividade.

Muitos dos efeitos desses tempos complexos devem-se aos pressupostos da racionalidade neoliberal, discutida por Dardot e Laval (2016). Segundo os autores, o neoliberalismo transforma significativamente o capitalismo e as sociedades, “[...] estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7). Nesse sentido, o neoliberalismo constitui-se em uma nova razão do mundo, ganhando cada vez mais força a partir do empresariamento da sociedade e do empresariamento dos sujeitos.

A organização social baseada nos princípios empresariais coloca em voga a aceleração do tempo, que engloba aspectos como eficácia, produtividade, reinvenção contínua e, sobretudo, aprendizagem permanente, na qual os cidadãos constituem-se, segundo Popkewitz, Olsson e Petersson (2009), em “cosmopolitas inacabados”. Noguera-Ramírez (2011), por esse motivo, estuda a emergência da Sociedade da Aprendizagem, pautada pela necessidade de uma “educação ao longo da vida”, em que o novo cidadão é “[...] aquele indivíduo cujas características são a responsabilidade pessoal e a autogestão dos próprios riscos e destino, mediante permanente maximização e correta aplicação da razão e da racionalidade”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 16).

É justamente esse imperativo contemporâneo que tem me provocado a pensar sobre os efeitos na área educacional, principalmente no que se refere aos projetos desenvolvidos nas escolas de educação básica. Desde a Graduação (Licenciatura em Pedagogia), venho problematizando as noções de resolução de problemas, competências e habilidades em função da minha trajetória profissional, na qual os projetos pautavam-se em tais noções. Meus questionamentos iniciais se deram no sentido de analisar o quanto os projetos na área da Educação serviam ou não à lógica utilitarista que mobiliza a necessidade de reinvenção

contínua dos sujeitos e prioriza o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender como objetivo da ação educacional.

Por esse motivo, no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), busquei compreender, sob o viés da racionalidade neoliberal, as noções de projetos de aprendizagem e resolução de problemas a partir do *Relatório Delors (1996)*. Dentre algumas percepções, tais como a valorização da lógica do aprender a aprender, da capacidade de adaptação às mudanças, da educação “imaterial” e do desenvolvimento de competências<sup>1</sup>, uma delas despertou-me o interesse de estudos posteriores: a relação entre o que se discute sobre projeto individual de vida e o empreendedorismo na área da Educação. Portanto, a presente dissertação teve como problema: “Que pressupostos educacionais são produzidos e colocados em circulação pela concepção de projeto de vida? Em que medida o projeto de vida se constitui enquanto materialidade dos deslizamentos operados na concepção da metodologia de projetos da Escola Nova que preconizam o aprender a aprender?”.

Para pensar sobre tal problema de pesquisa, propus-me a analisar os materiais veiculados pela Escola da Escolha, que consiste no “modelo educacional [dito] inovador” idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). De acordo com o ICE ([2021?]), na Escola da Escolha, “[...] o estudante reflete sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e quem pretende ser, tanto na sua vida pessoal e social, como no mundo produtivo”. Nesse sentido, o estudante e a construção do seu projeto de vida representam o ponto focal das ações da Escola da Escolha, o que a torna um lócus privilegiado para análise das concepções educacionais veiculadas pela noção de projeto de vida.

Este trabalho está organizado em sete capítulos, incluindo esta introdução que compõe o primeiro capítulo. No segundo capítulo, *Sobre a Pesquisa*, discorro sobre os bastidores do estudo. Elucido detalhadamente a minha trajetória acadêmica e profissional e relaciono-a ao interesse desta pesquisa. Apresento a Escola da Escolha, cujo modelo pedagógico dito inovador tem como foco o jovem e seu projeto de vida, bem como os materiais veiculados por ela, que consistem no *material empírico* do trabalho. Além disso, apresento, também, uma revisão de literatura acerca do tema deste estudo – projetos na área da Educação, projeto de vida e racionalidade neoliberal –, no intuito de evidenciar sua originalidade e potencialidade.

---

<sup>1</sup> Segundo Motta (2020, p. 100, grifos da autora), “Considerando a aquisição de competências como uma atividade não mais específica da ação física, mas da composição dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes, vê-se emergir a importância da *educação imaterial*”. A educação “imaterial” e a lógica das competências apresentam forte relação com as transformações no mundo do trabalho, isto é, da mudança do capitalismo industrial (fordista) para o capitalismo cognitivo (pós-fordista), que reside na “passagem de uma lógica da reprodução para uma lógica da inovação, de um regime de repetição a um regime de invenção”. (SANSON, 2010, p. 33). Para saber mais sobre o assunto, sugiro a leitura de Sanson (2010).



No terceiro capítulo, *Caminhos Metodológicos*, destaco a intenção de investigar os discursos presentes nos doze Cadernos Escola da Escolha para Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Coleção Completa da 2ª Edição – 2019), a partir de uma análise documental e de um estudo de inspiração genealógica. A escolha por tal etapa escolar se deu pela pretensão de evidenciar as discussões sobre Projeto de Vida já nos primórdios da vida escolar. Valho-me de um aporte teórico sobre a emergência da noção de projeto, sobre projetos na área da Educação e sobre projeto de vida, que arquiteta a trama histórica em que o *material empírico* se inscreve, na qual “[...] os fatos não existem isoladamente, mas têm ligações objetivas”, conforme defende Paul Veyne (1998, p. 42). Nesse viés, destaco o estabelecimento de uma trama, no capítulo analítico, entre a arquitetura composta pelo referencial teórico com a análise dos materiais veiculados pela Escola da Escolha.

No quarto capítulo, *Historicidade da Noção de Projeto e Seus Desdobramentos*, apresento as primeiras ideias referentes à noção de projeto, bem como os múltiplos sentidos atribuídos a ela. Apoio-me em Boutinet (2002), que, além de entender o projeto na atualidade como forma de antecipação do futuro, também aborda os seus desdobramentos, os quais, por vezes, realmente pressupõem uma prévia organização de ações, tal como o próprio projeto de pesquisa. Em seguida, dentre tais desdobramentos, exploro especificamente as noções de projeto de vida e de projeto na área da Educação, apresentando pensamentos de diferentes autores e suas respectivas relações e distanciamentos.

No quinto capítulo, *Sujeito Empresarial e o Imperativo da Aprendizagem*, discuto sobre a constituição dos sujeitos contemporâneos enquanto miniempresas responsáveis pelo seu próprio capital humano, conforme argumenta López-Ruiz (2007), o que implica a emergência das noções de empregabilidade e capitalismo cognitivo/imaterial. Nesse viés, discorro sobre a correlação entre as ações de empreender e aprender no contexto da Sociedade da Aprendizagem (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011) sob a perspectiva da Pedagogia Empreendedora, de Dolabela (2003). Para encerrar o capítulo, apresento as ideias de Biesta (2020) sobre a redescoberta do ensino como alternativa à Educação em meio à ascensão exacerbada da “linguagem da aprendizagem”, que pormenoriza a profissão docente ao colocar o professor em condição de mero mediador dos processos educativos.

No sexto capítulo, *Capítulo Analítico*, apresento a análise dos Cadernos Escola da Escolha a partir da consideração de um fio condutor, representado pelo discurso sobre a *Formação de Sujeitos do/para o Século XXI*. Como forma de desdobramento desse fio, discorro acerca dos pressupostos educacionais mobilizados pela Escola da Escolha, quais sejam: *Sociedade Pós-Industrial e Conhecimento como Capital Humano; Desenvolvimento de*

*Competências e Habilidades; Oportunidades de Aprendizagem e Aprendizado ao Longo da Vida; Sujeito Projetista de Si Mesmo; Formação do Jovem Protagonista; e Ênfase na Educação Socioemocional.* De modo geral, faço a abertura da análise a partir do fio condutor; na sequência, abordo a trama que significa e sustenta esse fio (os pressupostos educacionais); e, por fim, estabeleço a “costura” entre o fio condutor, a trama e o problema de pesquisa deste trabalho.

No sétimo capítulo, *Considerações Finais*, estabeleço um apanhado geral deste estudo. Retomo as minhas inquietações que motivaram este trabalho e estruturo sucintamente uma argumentação entre o problema de pesquisa, as questões discutidas e principais achados do estudo. Por fim, ressalto a importância de seguirmos problematizando os discursos educacionais contemporâneos.

## 2 SOBRE A PESQUISA

Este capítulo divide-se em três seções, intituladas *Minha Trajetória e Inquietações de Pesquisa, Sobre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e a Escola da Escolha, e Revisão de Literatura*. Na primeira seção, apresento a minha trajetória acadêmica e profissional para demonstrar de que forma eu me constituí e sigo me constituindo (VEIGANETO, 2004) como pesquisadora da temática sobre as relações entre Educação e racionalidade neoliberal. Para tal, construí um breve “fio histórico” acerca da minha atuação como Bolsista de Iniciação Científica, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), e como Monitora de Projetos Educacionais, no Serviço Social da Indústria (SESI)<sup>2</sup>, para evidenciar de que forma essas experiências culminaram no meu Trabalho de Conclusão de Curso na Graduação (Licenciatura em Pedagogia) e possibilitaram desdobramentos para um estudo no Mestrado em Educação. Por fim, apresento a temática, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos da presente Dissertação de Mestrado.

Na segunda seção, discorro sobre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que idealizou o modelo de educação integral da Escola da Escolha, considerada como uma “nova escola para a juventude brasileira” (ICE, [2021?]). Exponho a constituição do ICE, em 2003, no estado de Pernambuco (PE), como fruto de uma mobilização da sociedade civil, da Secretaria de Educação (PE) e de um grupo de empresários dispostos a conceber um “novo modelo educacional de qualidade” (ICE, [2021?]) para o Ginásio Pernambucano que, de acordo com o Instituto, encontrava-se abandonado até então e consistia em uma das mais antigas e importantes escolas do país (ICE, [2021?]). Além disso, apresento a consolidação do ICE, sua abrangência no país, os trâmites que envolvem o impulsionamento das suas ações nas escolas, sua equipe de profissionais e sua missão, valores e fundamentos.

Ainda na segunda seção, abordo a Escola da Escolha, o modelo educacional dito inovador proposto pelo ICE, apontando os pressupostos que norteiam o seu currículo, cujo foco está no Jovem e na elaboração do seu Projeto de Vida; e discorro sobre os seus materiais de formação para gestores, equipes escolares<sup>3</sup> e estudantes, destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Também exploro, de forma mais detalhada, o material selecionado como empiria, que consiste em doze Cadernos Escola da Escolha para Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Coleção Completa da 2ª Edição – 2019).

---

<sup>2</sup> Desde 1946, atende a indústrias e trabalhadores quanto à questão da saúde e da segurança no trabalho; e a trabalhadores, seus dependentes e comunidade quanto à promoção de saúde e educação. (SESI, 2014).

<sup>3</sup> As equipes escolares são compostas por: Coordenador Administrativo-Financeiro, Coordenador Pedagógico, Professores Coordenadores de Área e todos os professores.

Na terceira e última seção, sob a perspectiva de Luna (2011) a respeito da revisão de literatura como forma de aprimoramento da ciência, estabeleço uma relação das publicações acerca da temática deste trabalho, sobretudo no que se refere à noção de projeto de vida. Em um primeiro movimento, apresento, em formato de quadro, os resultados da busca pelos seguintes descritores: “projeto de vida”, “projetos de vida”, “Instituto de Corresponsabilidade pela Educação” e “ICE Brasil”, no *Catálogo de Teses e Dissertações* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na sequência, descrevo os passos para a seleção dos trabalhos relacionados à temática e justifico os porquês atinentes aos não selecionados. Somente após essa justificativa, apresento quadros com os dados dos trabalhos selecionados por descritor, seguidos de breves explicações sobre cada um deles. Aponto de que forma esta pesquisa se aproxima dos trabalhos selecionados e comento sobre os vieses que identifiquei em relação às abordagens da noção de projeto de vida. Por fim, argumento sobre como esta pesquisa se difere dos trabalhos selecionados e resalto sua potencialidade e originalidade na área da Educação.

## 2.1 Minha Trajetória e Inquietações de Pesquisa

*Ocupo muito de mim com o meu desconhecer [...].*  
(BARROS, 2016).

Não faria sentido iniciar esta Dissertação sem demarcar as experiências acadêmicas e profissionais que me constituíram enquanto pesquisadora da presente temática. Aqui me encontro graças a um conjunto de elementos que possibilitaram a minha problematização das relações entre Educação e racionalidade neoliberal. Assumo a postura de que não importa pensar sobre *o que* eu sou, mas *como* me constituí (VEIGA-NETO, 2004), considerando que não só tais elementos agiram sobre mim; pelo contrário, eu também agi – e muito! – sobre eles. Nesse viés, em consonância à epígrafe deste subcapítulo, reitero que nos transformamos a partir das relações (im)previstas, por vezes fugazes, que estabelecemos e que se estabelecem em nossas vidas.

De modo análogo, recordo-me da minha mãe e de sua habilidade com a arte de tricotar. Ao tecer uma peça de cor mesclada, linhas de cores diferentes se entrecruzam e vão formando uma combinação bonita e harmônica. A produção da peça é também muito bonita; no entanto, nem tão harmônica. O cruzamento das linhas resulta em nós nos novelos que, após desatados, permitem a continuação do trabalho, que é novamente interrompido a partir do surgimento de novos nós. Essa função se sucede até que a peça seja finalizada. Pois, então, o

mesmo ocorre conosco em relação às nossas experiências, mas a grande diferença reside no fato de sermos uma peça em permanente e infinita construção.

Nessa perspectiva, apresento a seguir os fios que compõem a minha bagagem acadêmica e profissional, uma vez que resulto do que ela produziu em mim, bem como do que eu me tornei e sigo me tornando a partir dela. Ressalto que esta Dissertação de Mestrado consiste em uma continuidade do meu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos), ancorado na relação entre duas experiências por mim vivenciadas de forma concomitante: como Monitora de Projetos Educacionais do Programa Contraturno Escolar, de 2017 a 2019 no SESI, e como Bolsista de Iniciação Científica, de 2015 a 2020, na UNISINOS.

Como Monitora, desenvolvi projetos educacionais com crianças de 6 a 12 anos – preferencialmente dependentes de trabalhadores da indústria – nas áreas de Letramento Científico, Cultura e Tecnologias Educativas. O propósito do Programa Contraturno Escolar calcava-se no desenvolvimento de competências e habilidades com base em princípios gerais (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), em princípios específicos (inovação, empreendedorismo, sustentabilidade, diálogo, responsabilidade social e tecnologia) e em princípios curriculares (interdisciplinaridade, contextualização, trabalho coletivo e competência com conteúdo). (SESI-RS, 2016a).

Em contrapartida, minha participação na Iniciação Científica proporcionou a problematização, sob outros vieses, de alguns dos princípios mobilizados pelo Programa Contraturno Escolar do SESI. Durante o período de IC, estive vinculada ao projeto de pesquisa intitulado *Gerencialismo e Empresariamento da Educação em Escolas Públicas do Rio Grande do Sul: efeitos no cotidiano escolar*, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane Klaus e organizado em duas fases:

(1) *Fase 1 (2014-2018)*, que teve como objetivo: (a) analisar os pressupostos sobre gestão empresarial colocados em funcionamento em escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul a partir de parcerias estabelecidas entre escolas e empresas, bem como estudar seus efeitos no cotidiano escolar; e (b) compreender o papel cada vez maior das empresas na prestação de serviços educacionais e de políticas educacionais;

(2) *Fase 2 (2018-atual)*, que objetiva: (a) a realização de um estado da arte de estudos sobre o empresariamento da educação no Brasil; (b) o estudo conceitual e metodológico de “rede” nas pesquisas em educação; (c) a criação de uma rede das principais parcerias e projetos voltados à educação pública no Brasil; e (d) o estudo de programas com foco na formação de crianças e jovens empreendedores a partir da coleta de materiais propiciada pelo

mapeamento da rede. O mapeamento da referida “rede” teve como ponto de partida o Movimento Todos Pela Educação e seus mantenedores.

Tal participação no projeto supracitado aproximou-me dos estudos sobre a racionalidade neoliberal perante diferentes perspectivas, como por exemplo: a constituição de jovens empreendedores; as concepções empresariais veiculadas por parcerias escola/empresa; a discussão sobre reforma educacional pautada na lógica empresarial; a premiação como forma de visibilidade docente; e as relações entre trabalho, educação e neoliberalismo<sup>4</sup>.

Em decorrência dos estudos realizados na Iniciação Científica, comecei a problematizar a minha experiência como Monitora de Projetos Educacionais, tendo em vista que o propósito do Programa Contraturno Escolar estava inscrito nos pressupostos da racionalidade neoliberal. Aos poucos, com base nos tensionamentos acerca dos efeitos neoliberais na educação, refleti sobre minha atuação profissional e constatei compor, naquele momento, a engrenagem que naturaliza a sociedade empresarial. Os projetos de aprendizagem, portanto, foram a porta de entrada para as minhas problematizações.

Por esse motivo, meu TCC, intitulado *Relações entre racionalidade neoliberal e narrativas educacionais contemporâneas: uma análise sobre o Relatório Delors (1996)*, buscou compreender as noções de projetos de aprendizagem e resolução de problemas, ambas relacionadas à lógica neoliberal, a partir do relatório *Educação: um Tesouro a Descobrir* – também conhecido como Relatório Delors –, formulado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>5</sup>, em 1996. Como principais resultados, identifiquei três principais eixos referentes às narrativas educacionais contemporâneas: a *importância da noção da aprendizagem*, que se configura na lógica do aprender a aprender e na adaptação às mudanças; a *valorização da capacidade intelectual*, relacionada à educação “imaterial” e ao desenvolvimento de competências; e o *estímulo ao empresariamento de si*, questão correlata ao projeto individual de vida e ao empreendedorismo. (MOTTA, 2020).

A partir de tais eixos, percebi que, na Sociedade de Aprendizagem, mobilizada em grande medida pelos pilares da educação para o século XXI e pela lógica do aprender a aprender, são produzidos deslizamentos na concepção da metodologia de projetos da Escola Nova<sup>6</sup>. A própria noção de projeto vai sendo ressignificada pelos discursos neoliberais sobre a

---

<sup>4</sup> Temas que compuseram minhas apresentações em Mostras de Iniciação Científica da Universidade.

<sup>5</sup> Fundada em 1945, representa a agência especializada da ONU que tem como objetivo garantir a paz mundial, a preservação das culturas, a educação de qualidade para todos e o desenvolvimento humano e social. (UNESCO, 2021).

<sup>6</sup> Entendo que existem diferentes concepções de projetos na área da educação e que algumas delas possibilitam a (re)significação dos processos de ensino e de aprendizagem, numa lógica distinta do aprender a aprender. Faço

importância do projeto de vida e sobre a lógica do aprender a aprender<sup>7</sup>. É essa percepção que me mobilizou a dar continuidade à pesquisa no curso de Mestrado e que contribuiu para a elaboração do seguinte problema: que pressupostos educacionais são produzidos e colocados em circulação pela concepção de projeto de vida? Em que medida o projeto de vida se constitui enquanto materialidade dos deslizamentos operados na concepção da metodologia de projetos da Escola Nova que preconizam o aprender a aprender?

Com base nesse problema, a presente Dissertação de Mestrado objetiva conhecer os pressupostos educacionais colocados em circulação pela concepção de projeto de vida a partir da metodologia empregada pela Escola da Escolha, compreendendo em que medida o projeto de vida se constitui enquanto materialidade dos deslizamentos operados na concepção da metodologia de projetos da Escola Nova que preconizam o aprender a aprender.

No intuito de atender a este objetivo geral, meus objetivos específicos são:

- a) Dialogar sobre as concepções educacionais acerca dos projetos de ensino e aprendizagem (metodologia de projetos, projetos de trabalho, método de ensino de competências, aprendizagem baseada em projetos e projetos de aprendizagem);
- b) Analisar os discursos sobre projeto de vida e em que medida tais discursos se inscrevem na racionalidade neoliberal; e
- c) Relacionar projeto de vida e o processo de resignificação das concepções educacionais.

A temática proposta discorre sobre projetos na área da Educação, projeto de vida e racionalidade neoliberal. As concepções de projetos na área da Educação, no entanto, não consistirão no foco deste trabalho. Tais concepções, desde a Escola Nova, serão estudadas a partir do referencial teórico já existente sobre o tema. A noção de projeto de vida será cruzada a partir do referencial teórico proveniente da revisão de literatura e dos materiais da Escola da Escolha. Na seção seguinte, apresento a constituição do ICE e a respectiva fundação da Escola da Escolha, que será o *locus privilegiado* de análise da noção de projeto de vida na área educacional.

---

tal ressalva ancorada na historicidade construída no referencial teórico justamente para não tomar a discussão de projeto como algo unívoco.

<sup>7</sup> Tenho percebido resignificações no que se refere à noção de aprendizagem preconizada pelo escolanovismo principalmente a partir da última década do século XX. A aprendizagem pensada por John Dewey, por exemplo, relacionada à *experiência educativa*, difere significativamente da lógica contemporânea do aprender a aprender. Percebo que tal lógica incide sobre as concepções educacionais de projeto, questão que será aprofundada no referencial teórico desta pesquisa. Para uma discussão mais aprofundada sobre Sociedade de Aprendizagem, sugiro a leitura de Noguera-Ramírez (2011).

## 2.2 Sobre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e a Escola da Escolha

*[...] não se trata de pensar a escola apenas como produzida pela sociedade em que ela se insere mas, também e ao mesmo tempo, de pensá-la como produtora dessa mesma sociedade.*  
(VEIGA-NETO, 2008, p. 142).

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação é considerado fruto de um “acaso”, em 2000, quando Marcos Magalhães (atual presidente do Instituto) impulsionou a iniciativa de reforma predial do Ginásio Pernambucano, uma das mais antigas escolas do país, na qual foi também aluno no ano de 1943<sup>8</sup>. Na época, a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano mobilizou uma parceria entre a sociedade civil e a Secretaria Estadual de Educação, cuja maior dificuldade não residiu na recuperação do prédio, que perdurou dois anos e meio e contou com o apoio de um grupo de empresários<sup>9</sup>; mas no resgate do considerado “padrão de excelência da escola” (ICE, [2021?]). Para tal, em 2002, a Secretaria de Educação criou o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO), com o objetivo de consolidar uma nova forma de tratativa das questões relacionadas à juventude a partir de uma proposta de educação integral para o Ensino Médio da rede pública. (ICE, [2021?]).

Foi dessa forma que “O ‘acaso’ transformou-se num ‘caso’ que vislumbrava uma ‘causa’ muito maior: desenvolver inovações em conteúdo, método e gestão para enfrentar os desafios do Ensino Médio oferecendo um novo modelo de educação pública de qualidade à juventude”. (ICE, [2021?]). Magalhães (2008, p. 6, grifos do autor) ressalta que sua preocupação inicial para tal iniciativa foi devida ao “apagão da educação pública”, em função da sua conclusão de que “[...] a escola pública brasileira está projetada para não funcionar”. Para chegar a essa conclusão, o atual presidente do ICE (MAGALHÃES, 2008) dividiu sua análise em dez frentes, as quais apresento a seguir, destacando suas problemáticas deduções em relação à área educacional:

---

<sup>8</sup> O Ginásio Pernambucano iniciou suas atividades em 1825 com o nome de Liceu, mas foi inaugurado somente em 1853 pelo Imperador Dom Pedro II. (MAGALHÃES, 2008). A título de curiosidade, destaco que, dentre outras figuras conhecidas, o ex-presidente do Brasil Epitácio Pessoa (mandato de 1919-1922) e a escritora Clarice Lispector foram alunos do Ginásio Pernambucano. (ICE, [2021?]).

<sup>9</sup> Desse grupo, inicialmente participaram: o próprio Marcos Magalhães (Philips), Érico Dantas (Odebrecht), Mozart Siqueira (Chesf) e Celso Antunes (Bandepe). (MAGALHÃES, 2008).



- a) *Governança*: considerando que, de modo geral, o Ensino Médio fica sob responsabilidade do governo estadual, enquanto o Ensino Fundamental é organizado pelo governo municipal<sup>10</sup>, questiona-se:

Onde reside o problema? No fato de que ninguém responde pelo todo. Falta *accountability*! Logo, vamos cobrar de quem a responsabilidade pela má qualidade do Ensino Fundamental? De 5.500 prefeitos? E pelo Ensino Médio, de 27 governadores? (MAGALHÃES, 2008, p. 6, grifo do autor).

- b) *As Secretarias de Educação*: segundo Magalhães (2008), Secretários de municípios médios e pequenos geralmente são “amigos” ou “parentes” do prefeito. Em função disso, defende que:

Os principais requisitos para que um secretário de Educação cumpra com eficácia o seu papel são a *experiência gerencial (não necessariamente na área de educação)* e as condições políticas para exercer a função. (MAGALHÃES, 2008, p. 6, grifos meus).

- c) *As Faculdades de Pedagogia*: conforme excerto a seguir, podemos perceber a consideração dos próprios pedagogos a “problemas” para a Educação<sup>11</sup>:

Este é um capítulo à parte! Recentemente, em entrevista à revista *Veja* (13/2/2008), uma das mais ilustres especialistas em educação no Brasil declarou que o ideal seria fechar todas e recomeçar do zero! No decorrer do tempo, criou-se um verdadeiro abismo entre os cursos de Pedagogia e a realidade das escolas. Entretanto, o pior é que estes pedagogos participam

<sup>10</sup> De acordo com a LDB (1996), a Educação Infantil e prioritariamente o Ensino Fundamental é de responsabilidade do Município; o Ensino Fundamental e prioritariamente o Ensino Médio são de responsabilidade do Estado; e o Ensino Superior é de responsabilidade da União. (BRASIL, 1996).

<sup>11</sup> Na Mostra de Iniciação Científica da UNISINOS de 2019, apresentei um trabalho intitulado *A Premiação como Forma de Visibilidade Docente: um estudo sobre o Prêmio Professor Nota 10*, onde problematizei a lógica da premiação docente, promovida pela Fundação Victor Civita, como forma de “valorização” de professores da Educação Infantil ao Ensino Médio, coordenadores pedagógicos e gestores escolares de instituições públicas e privadas de todo o país. Meus achados principais dessa pesquisa atrelam-se ao que tanto discutimos sobre a desvalorização da carreira docente, porém sem promover a “real valorização”. Evidenciei que os professores são premiados exatamente por práticas que os constituem professores. Segundo pesquisas realizadas na área da educação, tais práticas premiadas são recorrentes no cotidiano das escolas brasileiras, seja considerando as inquietações que os alunos trazem; seja levando-os a uma saída de campo para o estudo da realidade à sua volta. Identifiquei que toda essa lógica leva a uma fragilidade da docência, pois coloca o professor em um lugar de “não saber”, culpabilizando-o pela crise educacional e tirando do foco os reais problemas que envolvem a desvalorização da docência. Trago essa pesquisa realizada em 2019 para evidenciar o quanto somos atravessados por discursos de outras áreas que buscam determinar o que os professores devem ou não fazer na área da Educação, deslegitimando a Pedagogia enquanto campo científico, conforme defende Libâneo (2011, p. 64): “Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas seja ele docente ou não diretamente docente. Somente faz sentido um curso de Pedagogia pelo fato de existir um campo investigativo – o da pedagogia – cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana”.

ativamente da gestão das Secretarias de Educação, criando verdadeiros ‘Frankensteins’ pedagógicos [...]. (MAGALHÃES, 2008, p. 7).

- d) *Os Sindicatos*: Magalhães (2008) discute que, nas últimas décadas, os sindicatos têm centrado suas ações nos objetivos de “trabalhar menos e ganhar mais”.

Esses acordos e as brechas legais levaram a uma situação, no mínimo, vergonhosa: em São Paulo, um professor pode *legalmente* estar ausente da escola por cerca de 100 dias letivos! E, ainda, falam que são mal remunerados. (MAGALHÃES, 2008, p. 7, grifo do autor).

- e) *Os Professores*: aponta-se, inclusive, que os professores comportam-se como “vítimas e vilões”, como é possível perceber no excerto a seguir:

Vítimas da degradação da profissão (a classe média a abandonou), de uma infra-estrutura<sup>12</sup> escolar precária, da ausência de sistemas de reconhecimento e incentivo, de formação desvinculada da realidade escolar, das ingerências políticas no sistema. E vilões porque fazem o jogo dos sindicatos, entregam muito pouco resultado do seu trabalho à sociedade e ainda se consideram injustiçados. Recente reportagem publicada na *Folha de S. Paulo* mostra com clareza que os professores da rede pública ganham, em média, mais que seus colegas da rede privada, mas são infinitamente menos cobrados e têm estabilidade, entre outros benefícios. Estou certamente generalizando e isso não é justo. Nos meus vários anos de convivência com o setor de educação pública, deparei-me com inúmeros profissionais dedicados, apóstolos da causa e que não mediam esforços para, apesar das circunstâncias, transmitirem o máximo de seus conhecimentos aos alunos. A esses heróis, o meu tributo. (MAGALHÃES, 2008, p. 7, grifo do autor).

- f) *A Gestão Escolar*: de acordo com Magalhães (2008), a educação pública brasileira tornou-se uma “floresta quase intransponível”; no entanto, ainda há escolas que, do seu ponto de vista, “funcionam”.

Uma avaliação precisa dessas escolas mostra que o fator de diferenciação é a qualidade da *Gestão*. São os gestores que, mesmo empiricamente, aplicam o Ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act*) [Planejar, Fazer, Checar/Conferir, Agir], elaboram um planejamento escolar juntamente com os professores, executam-no, medem o resultado e agem sobre os desvios. Além disso, premiam os melhores, punem os piores (quando o sistema permite) e atraem a comunidade para a vida escolar. Simples, não? Só que essas são as exceções das exceções. (MAGALHÃES, 2008, p. 8, grifos do autor).

<sup>12</sup> Seguindo as normas vigentes da ABNT (versão adaptada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos no ano de 2022), realizo a transcrição fiel de todas as citações, mantendo a redação, a ortografia e a pontuação originais. A exemplo disso, a palavra “infraestrutura”, que atualmente não leva hífen, mantém a forma antiga “infra-estrutura”.

- g) *As Escolas*: discute-se que, no Brasil, a definição de escola reduz-se a “quatro paredes, 20 carteiras, 20 cadeiras, um birô [mesa do professor], giz e quadro-negro”. “A realidade é que uma grande parcela das escolas públicas no Brasil não tem biblioteca (escola sem livros?!) e, apenas, cerca de 5% têm laboratório de Ciências. *E não é por falta de recursos*”. (MAGALHÃES, 2008, p. 8, grifos meus). Uma infraestrutura adequada, de acordo com o presidente do ICE, contaria com biblioteca, laboratórios, salas temáticas, entre outros.
- h) *As Avaliações*: argumenta-se que o Brasil possui um sistema de avaliação “excelente e eficaz”, que consiste no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>13</sup>. Contudo, o “problema” reside no fato de que “nada é feito” com os resultados dessa avaliação. “É o Ciclo PDCA ‘torto’: planejamento ruim, execução pífia, avaliação excelente, mas nenhum plano de ação sobre os resultados”. (MAGALHÃES, 2008, p. 8).
- i) *A Corrupção*: aponta-se a corrupção na “fraude do sistema educacional”, que consiste na “[...] cumplicidade professor/aluno, ou seja, ‘*eu finjo que ensino, você finge que aprende e eu o aprovo*’”. (MAGALHÃES, 2008, p. 9, grifos do autor), na qual os alunos são “estimulados a viver com fraudes desde o início da vida”.
- j) *A Sociedade*: o grande mote da questão da sociedade diz respeito à criação de um “*apartheid* social”, no qual “Escola pública é escola para pobres e escola privada é escola para ricos”. (MAGALHÃES, 2008, p. 9). Nesse sentido, alega-se que as grandes “vilãs” que contribuíram para a divisão social foram as classes A e B que, desde o início dos anos 1970, começaram a optar pelo sistema privado de ensino em função dos “primeiros sinais de degradação do sistema público de educação”.

Em decorrência dessa análise de Magalhães (2008) acerca dos motivos que levaram ao que ele denomina como “declínio da educação pública”, um grupo de empresários que ele liderou motivou-se a conceber um “novo modelo educacional que cumprisse efetivamente seu papel social” (MAGALHÃES, 2008), originando, em 2003, o então ICE, para atuar junto ao

---

<sup>13</sup> O SAEB, realizado desde 1990, “[...] é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira] realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante”. (MEC, [2022?]).

PROCENTRO<sup>14</sup>. Segundo o autor (2008, p. 10), o ICE consiste em uma instituição privada sem fins lucrativos que tem por objetivo “[...] mobilizar a sociedade em geral e, em particular, a classe empresarial, segundo a ética da corresponsabilidade, a fim de produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão”.

Esse grupo de empresários contou com o apoio de Antônio Carlos Gomes da Costa (1949-2011), pedagogo e um dos principais redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>15</sup>, e Bruno Silveira (1939-2006), empresário que defendia o Protagonismo Juvenil como o caminho para a transformação das escolas públicas. Na visão do ICE ([2021?]), Costa e Silveira foram os responsáveis por recolocar o Ginásio Pernambucano como “referência em excelência na educação”, a partir da concepção de um “modelo educacional inovador” com foco no Jovem e na construção do seu Projeto de Vida. Para o ICE, “Projeto de Vida é a solução central [...] para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências”. (ICE, [2021?]). Tal “modelo educacional inovador” consiste na Escola da Escolha.

De acordo com o ICE ([2021?]), o modelo da Escola da Escolha contribuiu para o resgate do “padrão de excelência” do até então Ginásio Pernambucano. Em 2004, iniciaram-se as primeiras atividades no espaço, isto é, a primeira Escola da Escolha, destinada ao Ensino Médio. Em 2007, o PROCENTRO foi estabelecido como política pública de Ensino Médio de Pernambuco. Em 2010, iniciaram-se, no Estado, as concepções da Escola da Escolha para os Anos Finais do Ensino Fundamental e, em 2014, para os Anos Iniciais.

O ICE ([2020?]) entende que os “indicadores educacionais” apontam um “quadro dramático” na infância e adolescência brasileira, o que justifica a “importância” das suas ações principalmente no que concerne à criação de políticas estratégicas. “Apoiado por seus parceiros, o papel do ICE é influenciar o setor público a atuar de maneira estratégica nas políticas públicas, de modo a concebê-las, ampliá-las e assegurar a sua qualidade [...]”. (ICE, [2020?]). Sendo assim, desde 2003, o ICE tem intensificado os seus trabalhos, expandindo-se para as demais regiões brasileiras na atuação junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com foco não só no Ensino Médio como também no Ensino Fundamental. O “boom” de implantação das Escolas da Escolha ocorreu a partir da implementação da Política

---

<sup>14</sup> “Do ponto de vista institucional, o PROCENTRO surge de uma parceria entre o setor público e o setor privado, em regime de colaboração e co-responsabilidade. O setor privado, por meio do ICE, aporta uma filosofia de trabalho, uma proposta pedagógica, uma estratégia gerencial e de recursos para o co-financiamento parcial de cada escola – denominada de Centro de Ensino Experimental”. (MAGALHÃES, 2008, p. 19-20).

<sup>15</sup> O ECA foi estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que aborda um conjunto de normas para a proteção integral da criança e do adolescente. (BRASIL, 1990).

de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, promovida pelo Ministério da Educação (MEC) em 2016<sup>16</sup>.

No site do ICE, constam os seguintes dados estatísticos quanto à sua abrangência: 956.800 estudantes, 67.000 educadores e 2.400 escolas públicas atingidas. (ICE, [2021?]). A Figura 1 apresenta visualmente a sua atuação nas escolas públicas brasileiras:

Figura 1 - Mapeamento das escolas atendidas pelo ICE entre 2003 e 2021



Fonte: Adaptado de ICE ([2021?]).

O ICE está alinhado à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que consiste em: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica. Dessa forma, “o ICE apoia os governos nos âmbitos estadual e municipal, na constituição de redes de ensino para oferta de escolas em tempo integral, por meio da Escola da Escolha”. (ICE, [2021?]).

No tocante ao seu exercício junto aos órgãos públicos, o ICE tem como visão “Ser reconhecido como uma organização de referência na concepção, produção e irradiação de conhecimentos, tecnologias e práticas educacionais, com vistas à qualificação do ensino básico público e gratuito, transformando estas práticas em políticas públicas” (ICE, [2020?]); e, ainda, como Missão “Contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a

<sup>16</sup> É válido ressaltar que o modelo da Escola da Escolha serve como “referência”, mas a denominação definida por cada Secretaria Estadual e/ou Municipal de Educação pode variar, conforme exemplos apresentados: Ginásio Experimental Carioca (Rio de Janeiro), Programa Educação Integral (São Paulo) e Escola Viva (Espírito Santo).

formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva”. (ICE, [2020?]). Seus fundamentos são: uma *causa* – o ensino público de qualidade; uma *marca* – a corresponsabilidade; e um *desafio* – a criação de novos desenhos institucionais. (ICE, [2020?]).

Para tal, o ICE possui diversas parcerias<sup>17</sup> que contribuem para o impulsionamento das suas ações, a saber (ICE, [2021?]):

- a) *Parceiros Estratégicos*: Instituto Natura e Instituto Sonho Grande;
- b) *Parceiros Técnicos*: Instituto Qualidade no Ensino e STEM-Brasil;
- c) *Investidores*: Instituto Sonho Grande, Espírito Santo em Ação, Itaú BBA, Fiat/Chrysler, Jeep, Instituto Trevo, EMS, Instituto Cacau Show e Instituto Conceição Moura;
- d) *Secretarias Estaduais de Educação*: Acre, Amapá, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins;
- e) *Secretarias Municipais de Educação*: *Ceará*: Fortaleza e Sobral; *Espírito Santo*: Vitória; *Pernambuco*: Arcoverde, Afogados da Ingazeira, Bom Conselho, Bonito, Cabrobó, Camaragibe, Caruaru, Flores, Floresta, Igarassu, Itapissuma, Petrolina, Recife, Salgueiro, Santa Cruz do Capibaribe, São Bento do Uma, Timbaúba e Trindade; *Rio de Janeiro*: Rio de Janeiro; e *São Paulo*: Itapevi.

Em razão dessas parcerias, efetiva-se o que o ICE entende como Corresponsabilidade, composta pelos seguintes passos que contemplam um ciclo de três anos (ICE, [2020?]):

- a) Convite do Governo ao ICE para implantar o Programa da Escola da Escolha;
- b) Mobilização de parceiros privados para investimentos na implantação do Programa (O ICE é financiado pelo parceiro privado<sup>18</sup>);
- c) Realização de um Convênio entre as partes (Governo, ICE, Investidores e Parceiros);
- d) Realização de diagnóstico preliminar da infraestrutura da rede e cálculo do Custo Aluno Qualidade Inicial - CAQi;

---

<sup>17</sup> Percebo as parcerias com base nos estudos realizados a partir do projeto de pesquisa intitulado *Gerencialismo e Empresariamento da Educação em Escolas Públicas do Rio Grande do Sul: efeitos no cotidiano escolar*, apresentado na seção 2.1, e que tem compreendido as parcerias entre escolas/empresas/terceiro setor/Sistema S a partir da análise de “rede”.

<sup>18</sup> O presidente do ICE aponta que “O papel empresarial [...] dentro da Ética da Co-responsabilidade, vai muito além de apenas contribuir financeiramente. É, na realidade, um agente da transformação, desafiando paradigmas e trazendo para o setor público mais eficiência na gestão dos processos”. (MAGALHÃES, 2008, p. 21).

- e) Articulação e comunicação com a comunidade e partes interessadas;
- f) Elaboração dos marcos legais para a implantação do Programa;
- g) Elaboração do Plano de Ação da Secretaria de Educação;
- h) Processo de escolha das Escolas Piloto e preparação para início das aulas;
- i) Formação presencial e EaD para as equipes escolares (coordenada pela Equipe Gestora da Escola e apoiada pela Equipe de Implantação da Secretaria), acompanhamentos formativos, monitoramento;
- j) Desenvolvimento e acompanhamento do Plano de Expansão;
- k) Passagem do bastão do ICE para Secretaria de Educação;
- l) Certificação do Programa.

Em relação a esses passos, que correspondem a um ciclo de três anos, importa ressaltar que o ICE não constrói uma Escola da Escolha “física”, mas implementa o modelo educacional em escolas públicas já existentes ou em espaços cedidos pelo estado ou municípios, por meio de formações das equipes diretivas, grupo de professores, acompanhamentos formativos e monitoramento, conforme já mencionado. Tal implementação pressupõe certa organização estrutural, considerando que esse modelo educacional prevê a distribuição de Salas Temáticas (de acordo com as disciplinas).

Por tudo isso,

<p>Para formar um jovem do Ensino Médio em tal escola de tempo integral, oferecendo todas as condições fundamentais para uma boa educação, faz-se imprescindível: <i>professores</i> capacitados, periodicamente avaliados e remunerados por desempenho; <i>pais</i> preparados como co-educadores familiares e partícipes da vida da escola; uma <i>pedagogia</i> voltada para a preparação do jovem, segundo seu Projeto de Vida; um <i>modelo de co-gestão escolar</i>, por meio de parceria público-privada; uma <i>infra-estrutura escolar completa</i> (biblioteca, laboratórios, salas temáticas, etc.); além disso, três refeições diárias, livros didáticos, fardamento e transporte (quando necessário) gratuitos, e, assim, <i>investem-se R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais) por aluno a cada ano.</i> (MAGALHÃES, 2008, p. 12, grifos do autor).</p>
---

Dessa forma, a relação entre os parceiros privados e o ICE, para a implantação do Modelo da Escola da Escolha, prevê o financiamento de investimentos na infraestrutura (laboratórios de Ciências – Física, Química, Biologia e Matemática; laboratório de Informática; laboratório de Línguas – opcional; biblioteca geral e de referência e salas temáticas) e o custeio das principais despesas para a implementação do Programa (salário dos professores; salário da equipe administrativa; salário da equipe de apoio; bônus por

desempenho para professores e direção<sup>19</sup>; refeições – desjejum, almoço e lanche; uniforme escolar; livros didáticos; material de expediente e consumíveis; e manutenção patrimonial).

Nos bastidores da sua atuação, o ICE conta com uma equipe de profissionais oriundos de várias áreas e com formações e experiências muito diversificadas, conforme ilustra o Quadro 1:

Quadro 1 - Equipe de profissionais ICE

Setor	Nome	Formação
Conselho Supervisor	Marcos Antônio Magalhães <i>Presidente</i>	Engenheiro Elétrico com Pós-Graduação em Telecomunicações em Eindhoven (Holanda). Desenvolveu carreira profissional na <i>Royal Philips Electronics</i> : ingressou em 1971; em 1997, assumiu a Presidência Executiva da Philips na América Latina; em 2007, assumiu a Presidência do Conselho Consultivo da Philips na América Latina, terminando seu mandato em 2009. Fundou, em 2003, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), onde permanece como Presidente. Atua também como Presidente do Instituto Qualidade no Ensino (IQE). Membro fundador do Movimento “Todos pela Educação” e Membro do Conselho Internacional do <i>World Fund for Education</i> .
	Alberto Chinen <i>Conselheiro</i>	Engenheiro Industrial com especialização em Produção Industrial. Experiência profissional acumulada em 37 anos de atuação em funções operacionais e executivas em áreas de planejamento estratégico, desenvolvimento de novos negócios e coordenação de programas de qualidade e desenvolvimento/capacitação de pessoas.
Core Team	Juliana M. Zimmerman <i>Vice-Presidente</i>	Graduada em Comunicação Social e MBA em Gestão de Projetos Sociais. Profissional com mais de 20 anos de experiência em gestão com foco no Terceiro Setor. Atuou no Instituto Ecofuturo e no Instituto Qualidade no Ensino (IQE).
	Thereza Paes Barreto <i>Diretora Pedagógica</i>	Mestra em Educação, com foco em Gestão e Política Educacional, Prática Pedagógica e Currículo. Atuou na concepção e desenvolvimento do Modelo da Escola da Escolha e atualmente desenvolve atividades em gestão educacional.
	Liane Muniz <i>Diretora de Gestão</i>	Administradora, especializações em Administração do Terceiro Setor e Recursos Humanos (RH). Atende, desde 2009, projetos em educação e cultura, como o Movimento por um Brasil Literário, bibliotecas comunitárias (Ecofuturo/ Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)) e ações na área de literatura e gestão de projetos para Instituto Casa do Todos.
Administrativo /Financeiro	Solange B. Leal <i>Administrativo</i>	<i>Não constam informações no site.</i>
	Odenilda Souza <i>Diretora de Operações</i>	<i>Não constam informações no site.</i>
	Gil França <i>Financeiro</i>	<i>Não constam informações no site.</i>
	Ana Buzga <i>Administrativo</i>	<i>Não constam informações no site.</i>
	Mariana Freitas	<i>Não constam informações no site.</i>

<sup>19</sup> “Além do salário-base, os professores recebem um adicional por localização em tempo integral de 125% e podem receber, ainda, a gratificação por desempenho (bônus). A gratificação por desempenho pode chegar a 30% do valor anual da gratificação por localização especial dos professores”. (MAGALHÃES, 2008, p. 95).



<b>Setor</b>	<b>Nome</b>	<b>Formação</b>
Administrativo /Financeiro	Julia Menezes	<i>Não constam informações no site.</i>
	Sérgio Magalhães <i>Financeiro</i>	<i>Não constam informações no site.</i>
Supervisores	Cassia Maria Moreira <i>Supervisora e Consultora Pedagógica</i>	Licenciada em História e Pedagogia com habilitação em Administração e Supervisão Escolar, pós-graduada em Coordenação Pedagógica. Experiência de 30 anos no setor público estadual, com atuação na docência, direção de escola e supervisão de ensino. Atuou na implementação do Programa Ensino Integral na Diretoria de Ensino Região de São Vicente.
	Renata Campos <i>Supervisora e Consultora Pedagógica</i>	Pedagoga/Psicopedagoga, com Formação em Psicanálise da Criança e Adolescente. Professora de Ensino Fundamental Anos Iniciais, com atuação no setor público estadual e municipal e Secretarias de Educação do Estado de Pernambuco.
	Romilda J. de Santana <i>Supervisora e Consultora Pedagógica</i>	Graduada em Pedagogia e Mestra em Comunicação Social, cursando MBA em Gestão de Pessoas. Experiências profissionais como Pedagoga nas Organizações Não Governamentais (ONGs) Junior Achievement Pernambuco, Academia para o Desenvolvimento da Educação (ADE), Instituto Shopping Recife e Cruz Vermelha Espanha.
	Christiane Cruz <i>Supervisora e Consultora Pedagógica</i>	Pedagoga e Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, em Psicopedagogia. Atuou na Equipe de Coordenação da Educação Profissional Integral da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC/CE) e como gestora escolar do Modelo, de 2009 a 2017.
	Rayssa Winnie <i>Supervisora e Consultora Pedagógica</i>	Pedagoga com especialização em Psicossociologia da Juventude e Políticas Públicas. Com experiência em formação, avaliação de projetos e trabalho com juventudes e projetos sociais.
Gerentes de Projeto	Gabriel S. Bahia <i>Gerente de Projeto</i>	Administrador de Empresas, pós-graduado em Logística Empresarial com experiência de 7 anos na iniciativa privada nas áreas de Logística, Comércio Exterior e Gestão de Projetos e 13 anos de experiência no terceiro setor em Administração Geral e Gestão de projetos nas áreas de desenvolvimento de mercados inclusivos, redução da desigualdade social e educação.
	Erika Sousa <i>Gerente de Projeto</i>	Jornalista, com bacharelado em Comunicação Social, pós-graduada em Gestão e Elaboração de Projetos Sociais. Experiência no setor privado de 15 anos em empresas multinacionais, responsável pela elaboração, monitoramento e execução de projetos sociais nas áreas de educação, cultura, meio ambiente e geração de renda.
	Carolina Maciel de Oliveira <i>Gerente de Projeto</i>	Formada em Psicologia/licenciatura plena, especialista em Saúde do Trabalhador, MBA em Administração e possui Certificação Internacional em Coaching. Do RH corporativo, fez sua transição de carreira para gerar impacto social positivo e hoje impulsiona este movimento.
Consultores de Gestão	Ana Bárbara Dias <i>Consultora</i>	<i>Não constam informações no site.</i>
	Ana Carolina Beltrão <i>Consultora</i>	Graduada em Ciências Econômicas, mestranda em Políticas Públicas e Desenvolvimento. Atuou como Secretária Executiva de Desenvolvimento Econômico e Economia Criativa na Prefeitura de Caruaru/Pernambuco (PE) e como Economista na Agência Estadual de Planejamento e Pesquisas de Pernambuco.
	Cleide Ribeiro <i>Consultora</i>	Pedagoga, com licenciatura plena e habilitação em Supervisão Escolar, MBA em Gestão Estratégica de Pessoas e MBA em Gestão da Qualidade e Engenharia da Produção. Pós-graduação em Gestão da Educação e Cultura Organizacional. Experiência em desenvolvimento e atualização de Indicadores de Programas de Incentivo a Educação.

<b>Setor</b>	<b>Nome</b>	<b>Formação</b>
Consultores de Gestão	Guilherme Toyohara <i>Consultor</i>	Guilherme mudou da Engenharia para a Educação, passando por ONGs, países como Guatemala e Índia, para assim chegar na sala de aula. Foi professor de química do Ensino Médio e fundou um cursinho gratuito para jovens de escola pública.
	João Freitas Neto <i>Consultor</i>	Engenheiro Eletrônico, Especialista em Gestão da Capacidade Humana e MBA em Gestão de Serviços. Experiência de 30 anos na Gestão de áreas técnicas e administrativas e na docência em pós-graduações. Atual professor convidado da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e Administrador da Vishay.
	João Lucas Miacchi <i>Consultor</i>	Graduado em Engenharia Mecânica, tendo cursado um ano em intercâmbio na <i>Ecole des Mines de Douai</i> , na França. Foi membro do programa de formação de lideranças em educação do Ensina Brasil, atuando como professor de matemática na rede estadual do Espírito Santo. Atualmente é estudante de MBA em Gestão Escolar.
	Karina Kikuti <i>Consultora</i>	Mestre em Ciências, graduada em Automação de Escritórios, Pós-Graduada em Gestão de Projetos e Especialização em Gestão Estratégica de Pessoas. Profissional com mais de 20 anos de experiência na área de Desenvolvimento Humano, adquirida em empresas multinacionais.
	Marcus Vinicius Fontes <i>Consultor</i>	Pedagogo e Mestre em Educação na área de Práticas Pedagógicas e Formação Docente com ênfase em Educação Integral. Possui Especialização em Gestão Escolar e em Gestão Pública. Atuou na rede estadual de ensino por 27 anos em diversos cargos.
	Maurício Santos <i>Consultor</i>	Mestre e bacharel em Ciências Sociais com uma ampla experiência em administração, gestão de projetos e liderança de equipes multiculturais atuando junto aos setores privado, público e o terceiro setor na área da Educação e Socioambiental. Possui certificação internacional em gestão de projetos sociais com base no <i>Project Management for Development</i> – PMD-Pro.
	Renata Macedo <i>Consultora</i>	Bacharel em Comunicação Social, Pós-graduada em Administração de Empresas, especialista em Sustentabilidade e Terceiro Setor. Ampla experiência em Gestão de Programas de Educação para Sustentabilidade, Diversidade e Inclusão e Voluntariado Corporativo. Atualmente com atuação em Consultoria de Gestão Educacional.
	Tadeu Veiga <i>Consultor</i>	Graduação em Matemática. 36 anos de experiência profissional. PMP Certified desde junho de 2004. IBM <i>Certified Senior Project Manager</i> desde abril de 2007 e <i>coaching</i> SDI e MBTI e HBDI desde 2011. Facilitador com experiência em EaD e em diversos cursos presenciais no exterior.
	Consultores Pedagógicos	Karla Kilvia de Oliveira <i>Consultora</i>
Thieko Piolla <i>Consultora</i>		Pedagoga com Pós-graduação em Psicopedagogia. Experiência como Professora, Coordenadora Pedagógica, Diretora de Escola, Supervisora de Ensino, Formadora de Professores Alfabetizadores e Educação Especial. Formadora de Equipes Escolares do Programa Ensino Integral e acompanhamento de escolas estaduais do Programa em São Paulo a partir de 2012.
Ana Claudia Farias Gomes <i>Consultora</i>		Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em A Moderna Educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno. Atuou como Coordenadora Pedagógica Setorial do Componente Curricular Projeto de Vida das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará.

Setor	Nome	Formação
Consultores Pedagógicos	Carina C. Lima <i>Consultora</i>	Mestra em Ciências, Graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia. Atuou como professora, formadora de professores e Coordenadora Geral no Ensino Integral na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.
	Erika Rodrigues <i>Consultora</i>	Letróloga, com licenciatura plena em Letras, habilitação em Português, Inglês e suas respectivas Literaturas, pós-graduada em Neuropedagogia Institucional. Experiência no setor privado, como professora da Escola Espaço Educar e com atuação no apoio Técnico-Pedagógico e Formação de Professores dos Programas do Instituto Alfa e Beto (IAB).
	Juany Nunes <i>Consultora</i>	Mestra em História Cultural e Licenciada em História. Experiência em pesquisa e produção de conteúdo em arte educação. Atuou no Instituto Ricardo Brennand e Museu de Arte do Rio. No campo acadêmico, desenvolveu pesquisas acadêmicas na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e no Instituto Histórico e Geográfico de Pernambuco.
	Maria do Carmo <i>Consultora</i>	Mestra em Educação na área de Práticas Pedagógicas e Formação Docente com ênfase em Educação Integral. Possui Especialização em Gestão Escolar e em Gestão Pública. É graduada em Pedagogia. Atuou na rede estadual de ensino por 27 anos em diversos cargos.
	Regina Lima <i>Consultora</i>	Pedagoga, especialista em Gestão Educacional e mestra em Comunicação com Fins Sociais. Atuou como mobilizadora social e de comunicação no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano e pesquisadora no Instituto de Educação María Moliner na Espanha.
	Renata Faustino <i>Consultora</i>	Mestranda em Gestão Educacional, com Especialização em Gestão Escolar e Administração Escolar, Secretária Escolar, Pedagoga e Coach Educacional. Atuou como docente no curso de Pedagogia e Pós-Graduação em Gestão Escolar e cursos de Educação Profissional.
	Luciano Mantovani <i>Consultor</i>	Especialista em Educação para Inserção Social, formado em Pedagogia e Letras, atuou como Coordenador Pedagógico, Vice-Diretor de escola e formador de professores e coordenadores do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo.
	Fernanda Fraga <i>Consultora</i>	Formação em Ciências Sociais, com 10 anos de experiência na área social com foco em implementação de projetos sociais <i>in loco</i> , em organizações não governamentais e secretarias de Educação. Curso de atualização da metodologia de Gestão de Projetos PMBOK – <i>Project Management Body of Knowledge</i> pela Fundação Getúlio Vargas (FGV).
	Vagner Bacarim <i>Consultor</i>	Licenciado em Filosofia e Pedagogia. Pós-Graduado em Psicopedagogia. Foi Coordenador Geral do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. Leitor crítico da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de ICE ([2021?]).

Em seu *site*, o ICE dispõe de três tipos de conteúdos: (1) notícias, em que constam duas divulgações sobre a implantação do Programa Escola da Escolha em dois municípios de Pernambuco e três reflexões sobre assuntos educacionais, como atividades de leitura e literatura implantadas pelo Programa; (2) vídeos, sendo um deles a apresentação da Escola da Escolha e, os outros dois, relatos de estudantes egressos; e (3) publicações, contando com um

livreto institucional do ICE e dois livros intitulados *A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova*, de Marcos Magalhães, e *Relatos de uma experiência: os três anos que mudaram a história do Ginásio Pernambucano*, de Indira Verçosa de Melo. (ICE, [2021?]).

Contextualizado o ICE, passo, agora, ao seu maior legado, para o qual direciono o meu foco de análise: a Escola da Escolha, que consiste em uma escola de educação integral, em tempo integral<sup>20</sup>, cujo modelo pedagógico engloba a “formação acadêmica de excelência”, a “formação para a vida” e a “formação de competências para o século XXI”. (ICE, [2020?]). Desse modo, a Escola da Escolha idealiza um jovem que, ao final da Educação Básica: tenha constituído e consolidado uma forte base de conhecimentos e de valores; não seja indiferente aos problemas reais existentes e se apresente como parte da sua solução; agregue um conjunto amplo de competências que o permita seguir aprendendo nas dimensões pessoal, social e produtiva, executando o seu Projeto de Vida. (ICE, [2021?]).

Para que isso seja possível, a Escola da Escolha possui um currículo articulado aos componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e propõe uma formação diversificada a partir de Metodologias consideradas de “Êxito”, tais como: Projeto de Vida, Eletivas, Estudo Orientado, Pós-Médio, Práticas Experimentais, Pensamento Científico e Protagonismo, além das Práticas Educativas como o Acolhimento e a Tutoria. (ICE, [2021?]).

Para desenvolver esse currículo, o ICE considera a ampliação do tempo de permanência de todos – equipe escolar e estudante –, uma estratégia indispensável. Afinal, para a construção de um Projeto de Vida, a escola deve ser o lugar onde são oferecidas as condições fundamentais para a formação do estudante como uma pessoa autônoma, portanto, capaz de tomar decisões baseadas nos seus conhecimentos e valores; solidária, envolvendo-se como parte da solução de problemas e competente porque reconhece que o que aprendeu a durante a educação básica, não deve ser suficiente para a execução do seu Projeto de Vida e assim, ele deve continuar aprendendo ao longo da sua vida. (ICE, [2021?]).

A Escola da Escolha conta com materiais de formação para gestores, equipes escolares e estudantes. Desse conjunto de materiais, o meu foco de análise, nesta pesquisa, consiste nos materiais de formação para as equipes escolares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental<sup>21</sup>,

<sup>20</sup> “O conceito de educação integral é materializado pela presença de professores e alunos em horário integral (das 7h30 às 17 horas) no Centro, bem como pelo Projeto de Vida de cada aluno e pela ênfase no protagonismo e empreendedorismo. O tempo integral permite uma forte participação dos professores, alunos e da comunidade no cotidiano do Centro e em instâncias próprias de decisão”. (MAGALHÃES, 2008, p. 22).

<sup>21</sup> Apesar de o ICE ter iniciado o seu trabalho, em 2004, com foco no Ensino Médio e somente em 2014 ter expandido sua atuação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reforço, como já comentado, que opto por

os quais já passaram por duas edições: 1ª Edição em 2015 e 2ª Edição em 2019. Cada nível escolar possui sua coleção de cadernos de formação (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). No caso dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a coleção possui cinco volumes, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 - Cadernos de Formação para equipes escolares da Escola da Escolha (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

N.º Volume	Cadernos
1º Volume	Caderno Memória e Concepção – Concepção do Modelo da Escola da Escolha Caderno Memória e Concepção – Conceitos Caderno Memória e Concepção – Educação Inclusiva
2º Volume	Caderno Modelo Pedagógico – Concepção do Modelo Pedagógico Caderno Modelo Pedagógico – Princípios Educativos Caderno Modelo Pedagógico – Eixos Formativos
3º Volume	Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Metodologias de Êxito Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Rotinas e Práticas Educativas
4º Volume	Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Espaços Educativos Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Gestão do Ensino e da Aprendizagem
5º Volume	Caderno Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional Caderno Escola da Escolha – Palavras Fáceis para Explicar Coisas que Parecem Difíceis

Fonte: Elaborado pela autora.

Para encontrar esses Cadernos, procedi com buscas no Google pelos títulos apresentados anteriormente no Quadro 2, além de realizar a busca pelos seguintes descritores: “Escola da Escolha”, “Documentos Escola da Escolha”, “Cadernos Escola da Escolha” e “Materiais Escola da Escolha”. Foi a partir dos títulos e descritores que cerquei os exemplares, navegando pelos *sites* e *links* resultantes das buscas. Esse rastreamento esgotou-se à medida que eu me deparava com páginas que já havia acessado anteriormente ou que a página em questão fosse totalmente explorada. Foram encontrados 20 (vinte) arquivos, salvos no formato PDF em uma pasta destinada ao material empírico. Dentre eles, selecionei *doze Cadernos Escola da Escolha para Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Coleção Completa da 2ª Edição – 2019)* para compor o *material empírico* da pesquisa.

Importa ressaltar a dimensão ética desta pesquisa. Esses materiais selecionados foram retirados de sites de domínio público, de organizações governamentais ancorados pela Lei de Transparência<sup>22</sup>, à disposição de qualquer pessoa que quisesse acessá-los. Caso não fosse

---

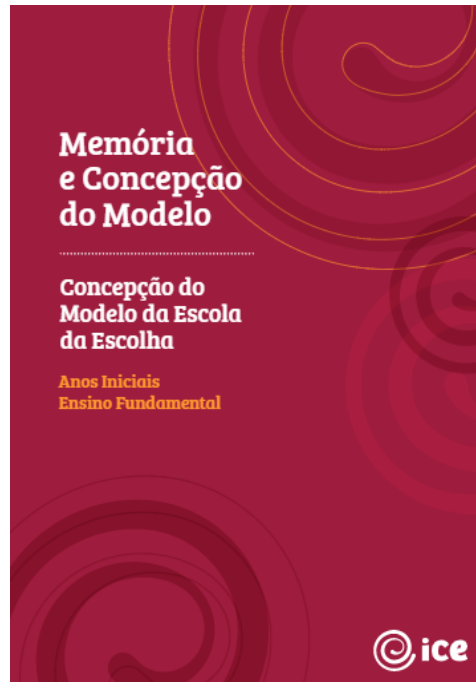
selecionar como material empírico os Cadernos destinados aos Anos Iniciais, para evidenciar as discussões sobre projeto de vida já nos primórdios da vida escolar.

<sup>22</sup> Os sites foram referenciados ao final do trabalho.

dessa forma, o caminho para obtê-los seria o contato direto com o ICE ou com uma Escola da Escolha; mas, nesse sentido, os cuidados éticos da pesquisa assumiriam outro caráter.

A seguir, apresento os materiais selecionados<sup>23</sup>:

Figura 2 - Capa do caderno “Memória e Concepção do Modelo – Concepção do Modelo da Escola da Escolha (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”



Fonte: Adaptado de ICE (2019a).

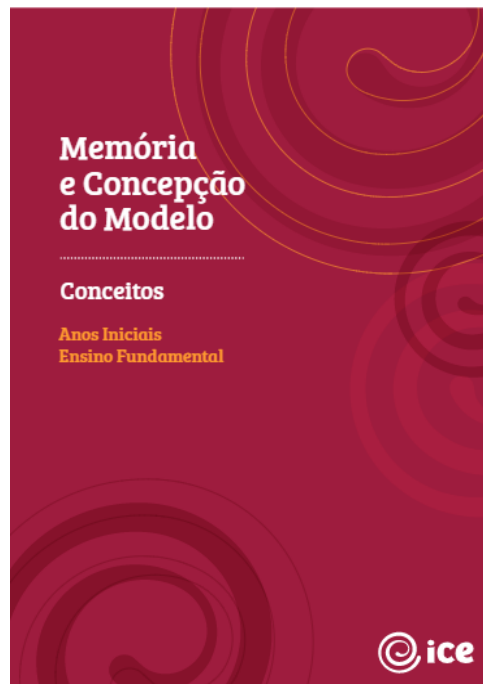
Quadro 3 - Dados sobre o caderno “Memória e Concepção do Modelo – Concepção do Modelo da Escola da Escolha (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”

<b>N.º de páginas</b>	74 p.
<b>Temas</b>	A Concepção do Modelo O porquê de um Modelo de Escola As Bases Sustentadoras do Modelo

Fonte: Elaborado pela autora a partir de ICE (2019a).

<sup>23</sup> Para tal, inspirei-me na apresentação do material empírico presente na dissertação (Mestrado) de João Abel Pasini Leandro (2021). Cabe destacar que os Cadernos Escola da Escolha não possuem sumários. No início de cada Caderno, são destacados os temas a serem abordados, os quais serão apresentados em quadros na sequência deste trabalho. Além disso, ressalto que, no capítulo seguinte, intitulado *Caminhos Metodológicos*, abordarei o procedimento que será adotado na pesquisa, qual seja: análise documental e estudo de inspiração genealógica, a partir da qual estudarei os enunciados presentes nos referidos Cadernos.

Figura 3 - Capa do caderno “Memória e Concepção do Modelo – Conceitos (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”



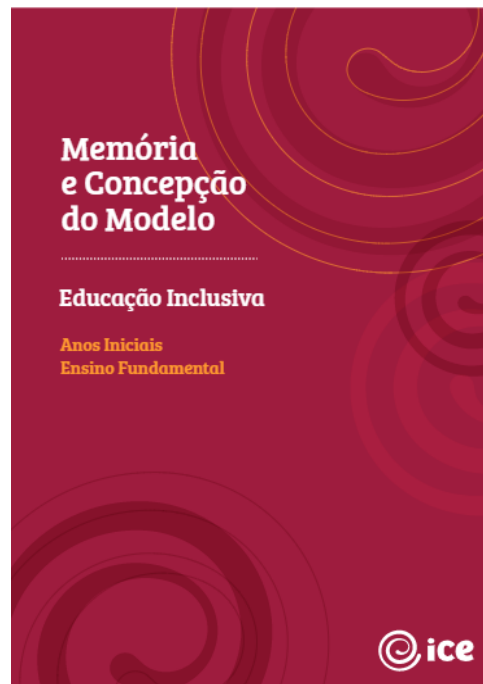
Fonte: Adaptado de ICE (2019b).

Quadro 4 - Dados sobre o caderno “Memória e Concepção do Modelo – Conceitos (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”

<b>N.º de páginas</b>	40 p.
<b>Temas</b>	Infância Sociedade Escola e Currículo Educação

Fonte: Elaborado pela autora a partir de ICE (2019b).

Figura 4 - Capa do caderno “Memória e Concepção do Modelo – Educação Inclusiva (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”



Fonte: Adaptado de ICE (2019c).

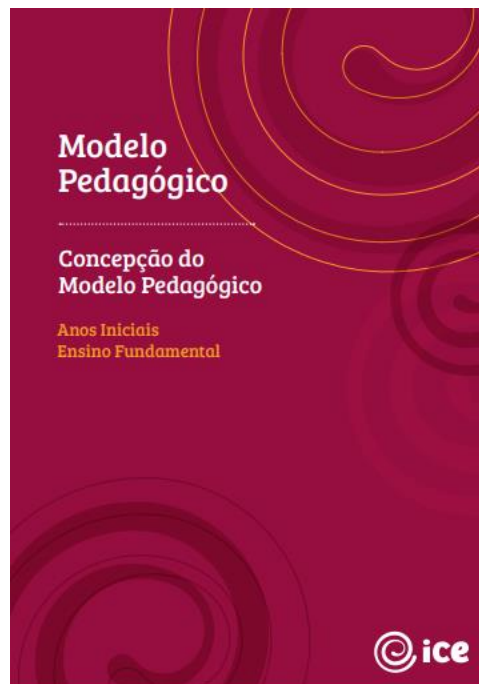
Quadro 5 - Dados sobre o caderno “Memória e Concepção do Modelo – Educação Inclusiva (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”

<b>N.º de páginas</b>	84p.
<b>Temas</b>	<p>Por que (ainda) falar de Educação Inclusiva?          Escola como lugar de encontro          Como a diferença está representada no cotidiano?          Nossas concepções orientam nossas práticas sociais          Afinal, o que é deficiência?          Quem são as pessoas com deficiência?          O que é uma escola inclusiva?          Alinhamento entre os pressupostos de uma escola inclusiva e a atuação do ICE na implantação da Escola da Escolha          Nossa recomendação para a ação</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de ICE (2019c).



Figura 5 - Capa do caderno “Modelo Pedagógico – Concepção do Modelo Pedagógico (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”



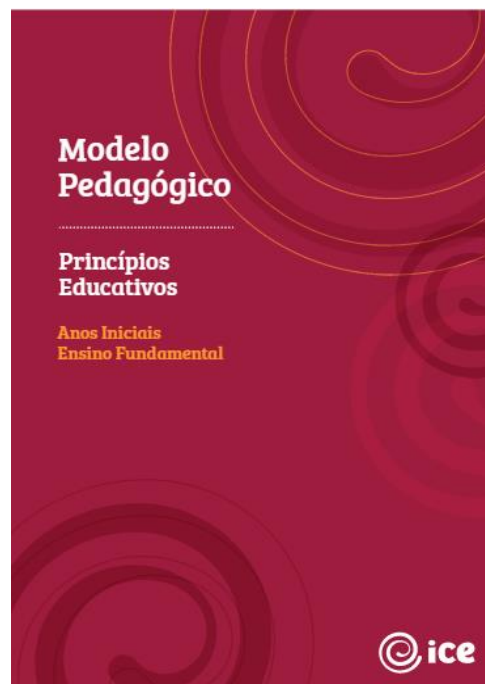
Fonte: Adaptado de ICE (2019d).

Quadro 6 – Dados sobre o caderno “Modelo Pedagógico – Concepção do Modelo Pedagógico (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”

<b>N.º de páginas</b>	66 p.
<b>Temas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O Contexto da Concepção do Modelo Pedagógico</li> <li>O Marco Conceitual e Filosófico</li> <li>O Marco Lógico</li> <li>O Modelo Pedagógico</li> <li>A Arquitetura Curricular</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de ICE (2019d).

Figura 6 - Capa do caderno “Modelo Pedagógico – Princípios Educativos (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”



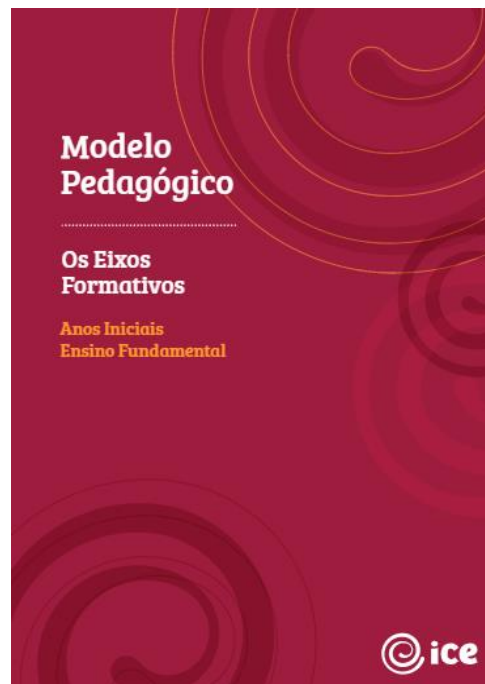
Fonte: Adaptado de ICE (2019e).

Quadro 7 - Dados sobre o caderno “Modelo Pedagógico – Princípios Educativos (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”

<b>N.º de páginas</b>	72 p.
<b>Temas</b>	A Experimentação A Ludicidade O Protagonismo Os Quatro Pilares da Educação A Pedagogia da Presença A Educação Interdimensional

Fonte: Elaborado pela autora a partir de ICE (2019e).

Figura 7 - Capa do caderno “Modelo Pedagógico – Os Eixos Formativos (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”



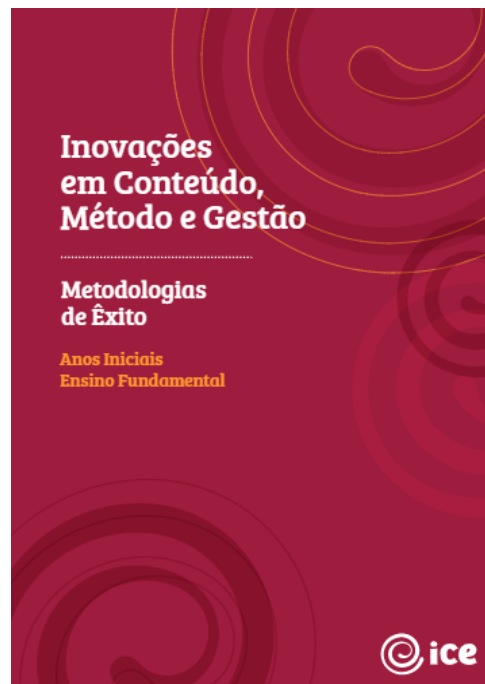
Fonte: Adaptado de ICE (2019f).

Quadro 8 - Dados sobre o caderno “Modelo Pedagógico – Os Eixos Formativos (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”

<b>N.º de páginas</b>	72 p.
<b>Temas</b>	A Formação Acadêmica de Excelência A Formação para a Vida A Formação das Competências para o Século XXI

Fonte: Elaborado pela autora a partir de ICE (2019f).

Figura 8 - Capa do caderno “Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Metodologias de Êxito (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”



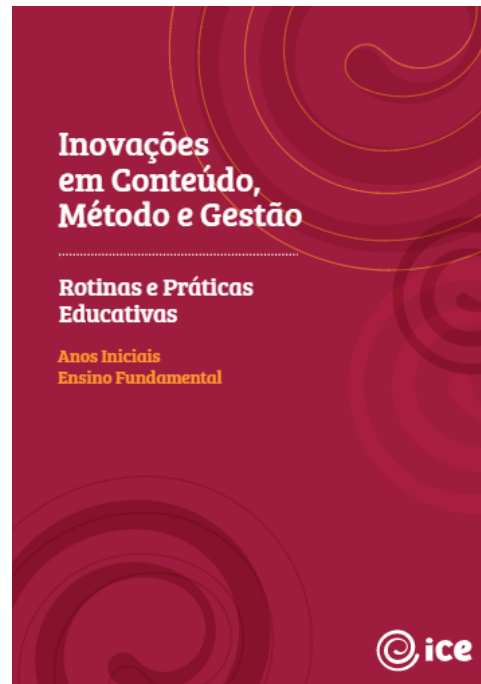
Fonte: Adaptado de ICE (2019g).

Quadro 9 - Dados sobre o caderno “Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Metodologias de Êxito (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”

<b>N.º de páginas</b>	58 p.
<b>Temas</b>	A Base Nacional Comum Curricular As Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo As Eletivas Estudo Orientado Protagonismo

Fonte: Elaborado pela autora a partir de ICE (2019g).

Figura 9 - Capa do caderno “Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Rotinas e Práticas Educativas (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”



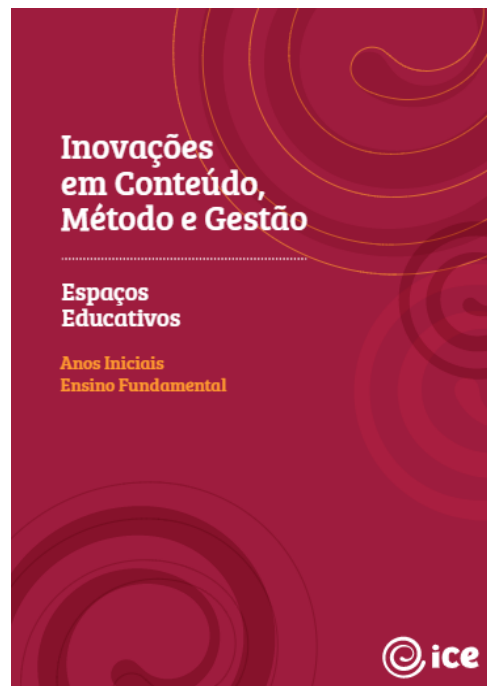
Fonte: Adaptado de ICE (2019h).

Quadro 10 - Dados sobre o caderno “Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Rotinas e Práticas Educativas (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”

<b>N.º de páginas</b>	100 p.
<b>Temas</b>	<p><i>Rotinas</i></p> <p>A importância da rotina na formação da criança autônoma, solidária e competente</p> <p>A Pedagogia da Presença na rotina diária da Escola</p> <p>Um dia na Escola da Escolha: a programação diária e a inserção de Práticas Educativas como rotina</p> <p>Indicadores de processo inerentes à Rotina Escolar</p> <p>O par família-escola no acompanhamento escolar das crianças</p>
	<p><i>Práticas Educativas</i></p> <p>As Práticas Educativas de Rotina</p> <p>As Práticas Educativas do Corpo, Mente e Movimento</p> <p>As Práticas Educativas de Produção, Imaginação e Criatividade</p> <p>As Práticas Educativas de Tecnologia, Informação e Comunicação Vivências em Protagonismo</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de ICE (2019h).

Figura 10 - Capa do caderno “Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Espaços Educativos (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”



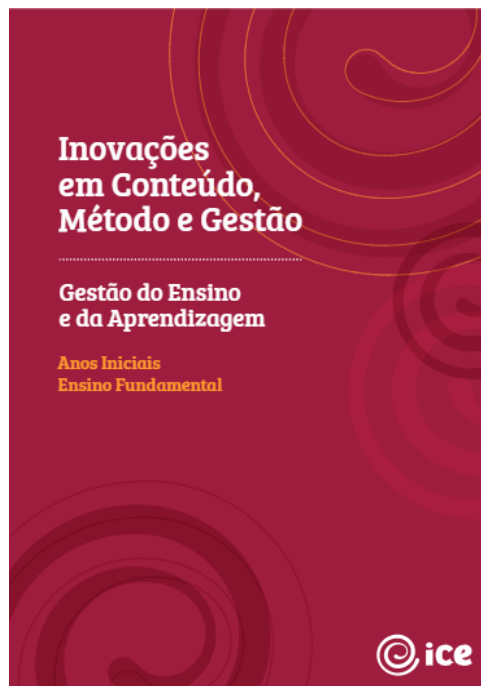
Fonte: Adaptado de ICE (2019i).

Quadro 11 - Dados sobre o caderno “Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Espaços Educativos (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”

<b>N.º de páginas</b>	94 p.
<b>Temas</b>	<p><i>Os Ambientes de Convivência</i></p> <p>Falando com as paredes Os corredores que favorecem encontros O estacionamento dos automóveis e... as bicicletas também Verde por onde eu for O jardim das flores, das cenouras... e da beleza Um refeitório para chamar de nosso Banheiros que educam Área de entrada da escola O Espaço para o Encontro A Sala dos Professores, dos estudos... e do cafezinho.</p>
	<p><i>Os Ambientes de Aprendizagem</i></p> <p>A Biblioteca e a sua nobre tarefa educativa A Brinquedoteca O Ateliê Criativo A sala de aula como local de referência e pertencimento A Eureka-teca, espaço de experimentação e descobertas A Sala para Estar</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de ICE (2019i).

Figura 11 - Capa do caderno “Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”



Fonte: Adaptado de ICE (2019j).

Quadro 12 - Dados sobre o caderno “Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”

<b>N.º de páginas</b>	48 p.
<b>Temas</b>	Avaliação Guia de Ensino e de Aprendizagem Conselho de Classe

Fonte: Elaborado pela autora a partir de ICE (2019j).

Figura 12 - Capa do caderno “Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”



Fonte: Adaptado de ICE (2019k).

Quadro 13 - Dados sobre o caderno “Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”

<b>N.º de páginas</b>	82 p.
<b>Temas</b>	Princípios Conceitos Liderança Servidora e Motivação Planejamento e Operacionalização

Fonte: Elaborado pela autora a partir de ICE (2019k).



Figura 13 - Capa do caderno “Escola da Escolha – Palavras fáceis para explicar coisas que parecem difíceis (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”



Fonte: Adaptado de ICE (2019l).

Quadro 14 - Dados sobre o caderno “Escola da Escolha – Palavras fáceis para explicar coisas que parecem difíceis (Anos Iniciais Ensino Fundamental)”

<b>N.º de páginas</b>	92 p.
<b>Temas</b>	Palavras Incríveis Pessoas que sabem muitas coisas e os seus pensamentos fantásticos Explica Mais

Fonte: Elaborado pela autora a partir de ICE (2019l).

Apresentados o ICE, a Escolha da Escolha e os materiais que ela veicula, bem como o material empírico da pesquisa, na próxima seção, tenho por objetivo apresentar os trabalhos já produzidos sobre a presente temática, a partir da revisão de literatura realizada, que foi fundamental na definição desse recorte de pesquisa.

### 2.3 Revisão de Literatura

*É claro que não se espera de ninguém que reinvente a roda: os autores que nos precederam deram passos formidáveis, e deles nos devemos valer para avançar.*  
(RIBEIRO, 1999, p. 190).

Como ponto de partida deste trabalho, consultei as produções já realizadas acerca do tema, no intuito de demarcar o espaço que meu interesse de pesquisa ocupa atualmente. Nesse sentido, pretendi potencializá-lo a partir de toda a base solidificada que me dá condições para seguir essa contínua construção que é o processo de pesquisa. A revisão de literatura que aqui estabeleço representa a busca de investigações relacionadas a este estudo, que vislumbram um determinado cenário a partir do qual devo prosseguir.

Compreendo a revisão de literatura sob a perspectiva de Luna (2011). De acordo com o autor (p. 111), “Além da contribuição que ela pode trazer na produção de conhecimento, uma revisão de literatura constitui um respeito ao trabalho de outros pesquisadores e um compromisso com a crítica contínua ao produto deles e, portanto, com o aprimoramento da ciência”. A atenção dada aos trabalhos já realizados resulta, desse modo, na verificação de limites e possibilidades à pesquisa a partir da constatação de recorrências e lacunas existentes.

Antes de apresentar a revisão de literatura, importa explicar que a busca centrou-se no projeto de vida, para identificar se alguma pesquisa já havia se ocupado da problemática que proponho, que consiste em compreender em que medida o projeto de vida se constitui enquanto materialidade dos deslizamentos operados na concepção da metodologia de projetos da Escola Nova que preconizam o aprender a aprender. Conforme comentado anteriormente, as concepções de projetos na área da Educação não consistirão no foco deste trabalho. Tais concepções, desde a Escola Nova, serão estudadas a partir do referencial teórico já existente sobre o tema.

O primeiro passo na revisão de literatura foi buscar, no *Catálogo de Teses e Dissertações* da CAPES, pelos seguintes descritores: “projeto de vida”, “Instituto de Corresponsabilidade pela Educação” e “ICE Brasil”. Posteriormente, no momento da seleção dos trabalhos, apesar de já concluída essa busca pelos três descritores, surgiu a curiosidade de também pesquisar por “projetos de vida”, o que me fez retornar a esse passo inicial para acrescentar o quarto descritor<sup>24</sup>. Importa destacar que, em todas as buscas realizadas, houve a exclusão dos trabalhos já encontrados com o(s) descritor(es) anterior(es), para a obtenção do número real de produções.

O Quadro 15 apresenta os resultados encontrados:

---

<sup>24</sup> Minha alternativa inicial foi rever o descritor “projeto de vida”. Optei, em um primeiro momento, por utilizar o “recurso da truncagem”, que permite a busca de palavras com o mesmo radical a partir da aplicação do asterisco. No entanto, nenhum registro foi encontrado com o descritor “projeto\* de vida”. Por esse motivo, busquei por “projetos de vida”.

Quadro 15 - Mapeamento de produções relacionadas ao trabalho

<b>Descritores</b>	<b>Número de trabalhos</b>	<b>Data</b>
“projeto de vida”	633	03/06/2021
“projetos de vida”	632	18/06/2021
“Instituto de Corresponsabilidade pela Educação”	7	03/06/2021
“ICE Brasil”	1	03/06/2021

Fonte: Elaborado pela autora.

O segundo passo consistiu em salvar todos os títulos dos trabalhos em arquivos no formato DOC, para posterior leitura e realce – com o apoio de ferramentas disponíveis no aplicativo *Word* que destacam a escrita – daqueles relacionados ao tema desta pesquisa. Selecionei títulos elucidativos e títulos que, embora não demonstrassem relação direta com o tema, poderiam apontar elementos interessantes.

O terceiro passo foi desmembrar os trabalhos realçados, isto é, fazer uma seleção minuciosa, que contou com a leitura dos resumos e sumários. Nesse processo, foram permanecendo destacados apenas os títulos dos trabalhos que seguiram guardando relação com o tema desta pesquisa.

Dessa passagem do segundo para o terceiro passo, obtive o seguinte resultado, apresentado no Quadro 16, que representa a seleção final dos trabalhos:

Quadro 16 - Números de trabalhos selecionados de cada descritor

<b>Descritor</b>	<b>Trabalhos previamente selecionados a partir da leitura apenas dos títulos</b>	<b>Trabalhos efetivamente selecionados a partir da leitura dos resumos e sumários</b>
“projeto de vida”	86	18
“projetos de vida”	67	7
“Instituto de Corresponsabilidade pela Educação”	4	3
“ICE Brasil”	1	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os trabalhos selecionados foram baixados (*download*) no formato PDF e arquivados em pastas nomeadas de acordo com o descritor. Porém, antes de discorrer sobre eles, cabe justificar a não seleção dos demais. Quanto aos descritores “projeto de vida” e “projetos de vida”, uma parte dos trabalhos eliminados pertencia a diferentes áreas, e seus estudos faziam sentido estritamente a elas, tais como: Sociologia, Psicologia, Direito, Linguística Aplicada e Serviço Social; já a outra parte, revelava focos bem direcionados, quais sejam: alfabetização, inclusão escolar, formação de professores, formação profissional,

vulnerabilidade social, Educação de Jovens e Adultos, educação rural, educação religiosa, educação ambiental, educação sexual, evasão escolar e currículo. Ainda com esses descritores, embora alguns trabalhos apresentassem títulos instigantes, não possuíam autorização de divulgação ou eram anteriores à Plataforma Sucupira, não constando, inclusive, no Banco de Teses e Dissertações da respectiva instituição. Os trabalhos eliminados do descritor “Instituto de Corresponsabilidade pela Educação” tinham como foco a escola de tempo integral no seu viés social. Na análise do descritor “ICE Brasil”, o trabalho foi eliminado por ter como foco as incursões realizadas pela Fundação Itaú Social e pelo Instituto Unibanco na área da educação integral.

No Quadro 17, apresento a seleção dos 18 trabalhos referentes ao descritor “projeto de vida” e, no Quadro 18, os sete trabalhos referentes ao descritor “projetos de vida”, ambos organizados por ordem de publicação<sup>25</sup> e sucedidos por breves abordagens sobre cada trabalho. Tal seleção foi conduzida por duas expectativas: o encontro de trabalhos que abordassem o “projeto de vida” no contexto da racionalidade neoliberal e o encontro de trabalhos que apresentassem uma discussão sobre projeto(s) de vida de modo geral, no intuito de me aproximar ao que se tem refletido acerca desse tema para além da racionalidade neoliberal.

Quadro 17 - Trabalhos selecionados: descritor “projeto de vida”

N.º	Autor	Título	Tipo/Ano	Instituição	PPG
1	MAIA, Ana Augusta Ravasco Moreira	Ninguém pode ficar parado: juventude, trabalho e projetos de vida	Dissertação (2007)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Psicologia Social
2	DIAS, Maria Sara de Lima	Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida de universitários	Tese (2009)	Universidade Federal de Santa Catarina	Psicologia
3	MANDELLI, Maria Teresa	Correndo atrás do meu projeto de vida: um estudo com participantes do Programa Jovem Aprendiz	Dissertação (2011)	Universidade Federal de Santa Catarina	Psicologia
4	ALVES, Daniele Cristina Brock	Aprendizagem profissional, subjetividade e projeto de vida: uma análise do discurso de jovens participantes do programa adolescente aprendiz	Dissertação (2014)	Universidade Federal do Paraná	Psicologia
5	DANZA, Hanna Cebel	Projetos de vida e educação moral: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento	Dissertação (2014)	Universidade de São Paulo	Educação

<sup>25</sup> Os demais quadros serão apresentados com base no mesmo critério.

<b>N.º</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo/Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>PPG</b>
6	MATTIELO JUNIOR, Gilberto Luiz	O amanhã de quem cresce: influências e valores presentes na constituição de projetos de vida de jovens adolescentes de um curso técnico de uma instituição estadual	Dissertação (2015)	Universidade Estadual Paulista	Educação
7	ZANELLA, Tânia	Compreensão dos alunos do ensino médio sobre a contribuição dos processos de ensino e aprendizagem para a efetivação de seus projetos de vida	Dissertação (2015)	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Educação
8	CINATI, Anderson	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	Dissertação (2016)	Universidade Federal de São Carlos	Educação
9	GOBBO, Jessica Particelli	Construção da escala de projetos de vida para adolescentes (EPVA)	Dissertação (2016)	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Psicologia
10	GUEDES, Fernanda Lopes	Projetos de vida e a constituição do profissional técnico do IFSULSAP: expectativas de jovens diante de um projeto de Educação Profissional Integrada	Tese (2017)	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Educação
11	DALERA de CARLI, Flávio	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	Tese (2018)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação
12	HAERTEL, Daniela	Projetos de vida de jovens universitários: um estudo sobre engajamento social e projeto de vida	Tese (2018)	Universidade de São Paulo	Educação
13	NÓBREGA, Gabriela Carvalho da	Dispositivos pedagógicos do empreendedorismo: a construção de uma experiência de si empreendedora em escolas do ensino médio em Pernambuco	Tese (2019)	Universidade Federal de Pernambuco	Sociologia
14	PEREIRA, Bruna Caroline	Relações entre projetos de vida e variáveis do contexto escolar e familiar	Dissertação (2019)	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Psicologia
15	SCHERRER, Flavio de Souza	Contribuições do Programa Ensino Integral (PEI) para construção do projeto de vida dos alunos do ensino médio	Dissertação (2019)	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Educação
16	SIRIANI, Felix Fernando	Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do Projeto de vida	Dissertação (2019)	Universidade de São Paulo	Mudança Social e Participação Política
17	PIRES, Fernanda Regina	O que você vai ser quando crescer? Falando sobre projeto de vida e comportamentos diversos na adolescência	Tese (2020)	Universidade Federal de São Paulo	Educação e Saúde na Infância e Adolescência
18	SOUSA, Michela Augusta de Moraes	Juventudes e a disciplina Projeto de Vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO	Dissertação (2020)	Universidade Federal de Goiás	Educação

Fonte: Elaborado pela autora.

Maia (2007) estudou as maneiras pelas quais os jovens na atualidade vêm construindo trajetórias, narrativas e projetos de vida a partir das novas configurações assumidas pelo trabalho. Segundo a autora, os projetos de vida dos jovens carregam características relacionadas ao contexto contemporâneo e à atual configuração do trabalho, tais como: flexibilidade, mutabilidade, velocidade, entre outras. Tais características transmitem a ideia de que *ninguém pode ficar parado*, de modo a não correr o risco de *ficar para trás* na dinâmica contemporânea marcada pela competitividade. Por isso, a autora entende que os projetos de vida se mostram como a alternativa para adaptação nesta dinâmica.

Dias (2009) buscou compreender os sentidos do trabalho presentes na construção do projeto de vida de um grupo de formandos de uma universidade pública de Santa Catarina. Segundo a autora, o projeto de vida se estabelece mediante a incerteza do futuro, o que leva os sujeitos a estabelecerem estratégias de sobrevivência cada vez mais transitórias. Identificou que o sentido do trabalho na sua relação com o projeto de vida aponta para uma dependência da atividade profissional na subjetividade dos universitários. Constatou, também, uma “ideologia da qualificação”, que produz um “sentimento de falta” nos universitários e fomenta a busca constante de novos requisitos para a inserção no mercado indeterminado.

Mandelli (2011) entende que a Orientação Profissional auxilia os jovens na construção dos seus projetos de vida. Nessa linha de raciocínio, teve por objetivo investigar os projetos de vida de participantes do Programa Jovem Aprendiz, do Centro Cultural Escrava Anastácia, sob a perspectiva da Orientação Profissional. A autora, com base nas análises, percebeu o trabalho como principal meio de efetivação dos projetos de vida, em decorrência do seu potencial de transformação da realidade para obtenção de melhores condições futuras.

Alves (2014) buscou identificar as relações entre aprendizagem profissional, subjetividade e projeto de vida, produzidas no discurso de jovens participantes do Programa Adolescente Aprendiz, do Centro de Aprendizagem Profissional para Adolescentes Maria Adelaide, localizado em Curitiba. Seu intuito foi analisar as imagens que os aprendizes constroem de si mesmos após ingressarem no Programa e a própria implicação do Programa para os seus projetos de vida. Em relação à Lei da Aprendizagem, também analisada, a autora identificou que ela atende tanto aos interesses capitalistas quanto aos interesses dos jovens das camadas populares, não determinando de forma direta as suas escolhas, mas orientando e facilitando o encaminhamento dos seus planos.

Danza (2014) investigou os projetos de vida de jovens do Ensino Médio de duas escolas da cidade de São Paulo, juntamente aos valores que lhes subjazem. A autora identificou que os projetos de vida dos jovens são fundamentados pelos valores do trabalho, da família, da ascensão

social e financeira e do compromisso social, sendo um recurso de gestão da escolha por um modo de vida que vise à realização pessoal. Considera que as escolas podem contribuir para o autoconhecimento e para a atribuição de um sentido ético para os projetos de vida dos estudantes, que contribuam não só para os sujeitos como também para a sociedade de modo geral.

Mattiolo Junior (2015) investigou a relação entre projeto de vida, valores e influências internas (mudanças corporais e lutos enfrentados, por exemplo) e externas (família, amigos, mídia, escola, entre outros) de alunos de um Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio de uma instituição estadual paranaense. O autor constatou que os projetos de vida concedem alegria e sentido aos estudantes, bem como motivação para aprendizagens e realizações. Percebeu, de modo geral, que tais projetos são mutáveis, pois adequam-se tanto às influências internas quanto às externas. Ainda, identificou que os projetos de vida possuem um caráter individualista em que prevalece a auto-orientação, isto é, não direcionados ao bem-estar da comunidade em geral.

Zanella (2015) analisou, do ponto de vista da compreensão dos alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola de Santa Catarina, como a escola organiza e conduz os processos de ensino e aprendizagem e em que medida esses processos colaboram para o alcance dos seus projetos de vida. A autora percebeu que os processos de ensino e aprendizagem são vistos de maneira positiva pelos alunos e contribuem para os seus projetos de vida, que representam futuros possíveis, sobretudo em relação à continuidade dos estudos. A escola representa um espaço de encontro e possibilidades que ajuda os alunos a vislumbrarem um futuro e enxergarem seus papéis na sociedade. Nesse sentido, a autora comenta sobre a mutabilidade dos projetos, que se transformam à medida que os jovens amadurecem.

Cinati (2016) discutiu as relações entre consumo e projeto de vida na visão de jovens estudantes de uma escola pública e outra privada, do interior de São Paulo. Discutiu que os projetos de vida dos estudantes são circunscritos por: trabalho (qualidade de vida), consumo (prazer/felicidade), escola (concretização dos sonhos) e família/futuro (dimensão social). O autor concluiu que os projetos de vida geralmente são construídos com base na lógica de consumo e tendem a ser individualistas, bem como pouco preocupados com questões sociais e ambientais. Por isso, entende que, se os projetos forem acríticos, conseqüentemente serão meramente ligados à aquisição de *status* social, dificultando a compreensão dos sujeitos sobre o que realmente ocorre na sociedade. Nesse sentido, sugere que, nas escolas, sejam abordados temas que favoreçam a reflexão sobre a origem das desigualdades por meio de políticas educacionais que contribuam para uma educação emancipadora.

Gobbo (2016) teve como objetivo construir uma escala para avaliar projetos de vida de adolescentes de uma escola pública do interior de São Paulo. Com base nas suas análises, tal escala, denominada Escala de Projetos de Vida para Adolescentes (EPVA), englobou sete dimensões que circunscrevem os projetos de vida: Relacionamentos Afetivos, Estudo, Trabalho, Aspirações Positivas, Bens Materiais, Religiosidade/Espiritualidade e Sentido da Vida. A autora percebeu que a temática do projeto de vida é realmente um aspecto central da vida do adolescente e que faltam pesquisas que contemplem as perguntas: como os projetos de vida são construídos pelos adolescentes? Quando identificado, o que precisa ser feito para que esses projetos de vida sejam postos em prática ao longo da vida?

Guedes (2017) investigou o papel da educação profissional e técnica na relação com os projetos de vida de estudantes dos cursos técnicos integrados do IFSul, Campus Sapucaia do Sul/Rio Grande do Sul. A autora constatou que os jovens acreditam que o instituto pode auxiliá-los nos seus projetos de vida, considerando a sua proposta de formação integral, além de também prepará-los para o futuro profissional. De acordo com a autora, cursando o Ensino Médio Integrado, os jovens têm a chance de pensar nos seus projetos de vida, em virtude do desenvolvimento de disciplinas técnicas (voltadas ao mercado de trabalho) e propedêuticas (voltadas à vida). O projeto de vida a partir do olhar da autora, portanto, está intrinsecamente ligado ao trabalho/futuro profissional.

Dalera de Carli (2018) buscou compreender a potência transformadora de um projeto pedagógico que coloca a centralidade do estudante como condição para os processos escolares e que considera a construção de um projeto-de-vida-para-si uma potente vivência protagonista. A autora afirma que a vivência do protagonismo e do projeto de vida promove, nos sujeitos, a necessidade de apropriação do saber e pressupõe a ressignificação das relações de poder-saber historicamente constitutivas da escola. Segundo a autora, trabalhar a ideia de projeto de vida possui dois vieses antagônicos para os estudantes: a conformação de mão de obra para o consumo capitalista; e a ampliação de condições de emancipação no curso de sua existência para que sobreviva com trabalho. Contudo, tomando-se consciência do primeiro viés, possa vir a ser um agente na luta por uma sociedade justa e igualitária.

Haertel (2018) teve como objetivo identificar em que medida o engajamento social pode impactar na consistência dos projetos de vida de jovens universitários, que apresentam quatro elementos centrais: objetivo direcionado, significado, comprometimento e impacto no mundo. De acordo com a autora, o engajamento social possibilita o reconhecimento das próprias habilidades e contribui para a construção dos projetos de vida, que são fundamentais para que os jovens não permaneçam no campo da ideação, bem como



contribuem para que eles pensem em ações concretas que impactem o mundo e a sua própria trajetória de vida. Argumenta que o engajamento social, em suma, pode vir a ser uma potente ferramenta na construção de projetos de vida consistentes.

Nóbrega (2019) analisou dispositivos pedagógicos emergentes da inserção do empreendedorismo no currículo obrigatório do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de Pernambuco. A autora categorizou os dispositivos pedagógicos do empreendedorismo em cinco grupos: Atividades de Autoconhecimento, Exercícios de Autonarrativa (currículo profissional), Técnicas de Julgamentos de Si e dos Outros (“estudos de caso”), Exercícios de Performance Profissional (Feira de Profissões e Feira de Empreendedorismo) e Projetos de Vida. A partir das suas análises, destacou que tais dispositivos inspiram os indivíduos a se desenvolverem à imagem do “empreendedor de sucesso”. Segundo a autora, a inclusão do empreendedorismo na matriz curricular vincula o trabalho profissional à autonomia, ao exercício da liberdade e à salvação de si e dos outros, colocando o sujeito como responsável pelo seu projeto de vida.

Pereira (2019) argumenta que, na adolescência, os jovens constroem os seus projetos de vida, influenciados pelos dois contextos em que passam a maior parte do tempo: escola e família. Assim, investigou as possíveis relações e a influência que variáveis do contexto escolar e familiar têm na elaboração do projeto de vida durante a adolescência. Como dimensões do Projeto de Vida, considerou: Religião/Espiritualidade, Aspirações Positivas, Bens Materiais, Estudo e Relacionamento Afetivo. De modo geral, percebeu que o contexto escolar pode influenciar na maneira como os jovens se relacionam com o mundo, mas, ainda, que é a família que mais influencia – positiva ou negativamente – os projetos de vida dos jovens. De acordo com a autora, desde 1950, o tema Projeto de Vida tem sido foco de pesquisas. Por esse motivo, estabelece, em seu trabalho, uma linha do tempo sobre o tema.

Scherrer (2019) analisou como as atividades realizadas na Escola do Programa Ensino Integral (PEI), de São Paulo, podem contribuir de forma significativa para a elaboração do projeto de vida de seus alunos adolescentes durante o processo de ensino e aprendizagem. Concluiu que tal contribuição se dá a partir dos seguintes elementos: uma gestão escolar democrática e atuante; as atitudes de envolvimento, acolhimento e de apoio dos professores, da equipe gestora e dos funcionários em relação aos estudantes; e as aulas das disciplinas da parte diversificada (Projeto de Vida, Preparação Acadêmica, Introdução ao Mundo do Trabalho, Orientação de Estudos, Laboratórios de Ciências e Eletivas). O autor defende a ampliação da jornada escolar para turno integral como medida de melhoria da educação por meio do desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Siriani (2019) investigou as singularidades da construção de projetos de vida por estudantes do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Americana, em São Paulo, identificando as experiências formativas, escolares e não escolares, que podem contribuir ou não nesse processo. De acordo com o autor, é na juventude que tem sido depositada a tarefa de construção do projeto de vida, pois nessa fase os sujeitos estão mais abertos às experiências e desenvolvem a autonomia por meio das relações com a família, com o grupo de amigos e com a comunidade, bem como pelas experiências escolares e não escolares, que impactam diretamente na construção do projeto de vida. Percebeu, nesse sentido, que o jovem elabora o seu projeto de vida com base nas relações, nas experiências significativas e nas reflexões sobre si e sobre o mundo.

Pires (2020) analisou os possíveis projetos de vida de adolescentes do município de Guarulhos, em São Paulo, e sua relação (ou não) com o comportamento de risco. A autora identificou que a maioria dos adolescentes possuem projetos de vida, que se inscrevem na perspectiva do trabalho e dos estudos e que são frutos da intersecção entre a família, a escola e o contexto social. Também entende que esses projetos favorecem a formação integral dos estudantes e produzem benefícios voltados à saúde, ao bem-estar e à proteção.

Sousa (2020) analisou os sentidos atribuídos à disciplina Projeto de Vida em uma Escola em Tempo Integral (ETI), no município de Catalão, em Goiás. Para tratar do conceito de projeto de vida, a autora reflete sobre a própria aproximação da palavra “projeto” à palavra “vida”, entendendo que o ser humano necessita se organizar no âmbito do seu contexto sociocultural para o planejamento das suas ações futuras. Identificou três sentidos principais atribuídos à disciplina Projeto de Vida: sentido burocrático, com foco no produtor e nas necessidades sociais; sentido formativo, com foco no sujeito e nas suas necessidades; e sentido libertador, possibilitando um momento de fuga e descontração à rotina estressante dos jovens estudantes.

Apresentados os 18 trabalhos selecionados com o descritor “projeto de vida”, parto, agora, para os sete trabalhos selecionados com o descritor “projetos de vida”. Em razão da similaridade dos descritores, opto por fazer considerações a respeito das seleções após a apresentação a seguir.

Quadro 18 - Trabalhos selecionados: descritor “projetos de vida”

N.º	Autor	Título	Tipo/Ano	Instituição	PPG
1	MENEZES, Luciano Osmar	Adolescentes e projetos de vida: um estudo com alunos da 1ª série do Ensino Médio de Joaçaba	Dissertação (2009)	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Educação
2	KLEIN, Ana Maria	Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida	Tese (2011)	Universidade de São Paulo	Educação
3	AVELAR, Christiane Pinheiro dos Reis Calil	Projetos de vida e aspirações profissionais de jovens dos setores médios	Dissertação (2013)	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Educação Tecnológica
4	COSTA, Elenara Farias Lazzarotto da	Projetos de vida e escolha profissional: dilemas dos estudantes do ensino médio	Dissertação (2016)	Universidade Federal de Santa Maria	Psicologia
5	FELCKILCKER, Juceli Baldissera	Ensino médio e a contribuição nos projetos de vida de adolescentes na cidade de Fraiburgo – SC	Dissertação (2016)	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Educação
6	SILVA FILHO, Geuid Cavalcante da	Formação, projetos profissionais e projetos de vida: olhares dos estudantes do curso de técnico em administração integrado ao ensino médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato	Dissertação (2017)	Universidade Nove de Julho	Educação
7	SILVA, Amanda Félix da	Projetos de vida dos jovens do ensino médio de escola pública	Dissertação (2019)	Universidade Federal de Pernambuco	Educação

Fonte: Elaborado pela autora.

Menezes (2009) buscou identificar quais seriam as projeções na fase da adolescência e analisar as influências atribuídas pelos adolescentes à família, à escola, aos amigos e à sociedade, na constituição dos projetos de vida, no município de Joaçaba, em Santa Catarina. Como projetos de vida mais significativos, constatou, na respectiva ordem: estudar/formar-se (formação acadêmica); ter uma profissão e emprego (atividade profissional); ter boa relação com os amigos, constituir uma família (relacionamento afetivo) e ser independente. Segundo a autora, ficou evidente que os adolescentes consideram o estudo e o trabalho como prioridade nos seus projetos de vida.

Klein (2011) investigou a percepção dos(as) estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição que as experiências escolares podem trazer aos seus projetos de vida, que englobam diferentes elementos, como: objetivos e metas de vida, ações, percepção do sentido da vida e preocupação com o futuro. A opção pela juventude deu-se pela percepção da autora

de que esse é um período importante para a projeção de um futuro e de escolhas de caminhos a serem percorridos na vida adulta. A autora partiu da concepção de que os projetos que orientam as vidas dos sujeitos podem contribuir tanto para a satisfação pessoal quanto para fins coletivos. Dessa forma, fundamenta-se em Dewey para compreender o conceito de experiência. Concluiu, por tudo isso, que a maioria dos jovens tem projetos de vida econômicos ou hedonistas e percebem, de forma positiva, a contribuição da escola no que concerne aos seus projetos de vida, sobretudo quando trabalha com disciplinas curriculares relacionadas ao futuro, à formação para o trabalho e ao vestibular.

Avelar (2013) buscou compreender como estudantes do Ensino Médio de escolas privadas de Belo Horizonte antecipam, projetam e enfrentam (ainda na escola) seus futuros profissionais. De acordo com a autora, os jovens acreditam que, através da formação acadêmica e da busca incessante ao conhecimento, conseguirão enfrentar a competitividade posta pelo mercado de trabalho e garantir seu valor no mercado, que diz respeito à constante automanutenção da empregabilidade. A autora constatou, de modo geral, que os projetos de vida e as aspirações profissionais dos jovens resultam do desejo de se manter numa situação social de privilégio, uma vez que, para eles, o mundo adulto representa a autonomia financeira. Ainda, a maioria dos projetos citados pelos alunos possui um viés meritocrático e são de curto prazo (imediatos), como, por exemplo, escolher um curso superior e ingressar na universidade.

Costa (2016) aborda a adolescência como uma etapa em que os sujeitos participam ativamente da construção dos seus projetos de vida. Sua pesquisa foi dividida em dois estudos: um relacionado aos projetos futuros de estudantes de ensino médio de escolas públicas; e outro, às opiniões desses estudantes sobre escolha profissional e trabalho. De modo geral, a autora identificou que os alunos possuem muito “medo” de fracassar frente às escolhas futuras. Também percebem a escolha profissional como algo muito difícil, considerando as inúmeras possibilidades, que vão desde a continuação dos estudos até a entrada direta no mercado de trabalho. A autora identificou, dessa forma, que há uma grande dificuldade em separar projeto de vida e projeto profissional.

Felckilcker (2016) pesquisou sobre o lugar da escola e do estudo no alcance de projetos de vida de alunos que frequentam a 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio de escolas localizadas na cidade de Fraiburgo, em Santa Catarina. Seu objetivo era entender em que medida a escola e os processos de estudo oportunistas, nesse nível de ensino, colaboram para o alcance dos projetos de vida dos estudantes. De modo geral, a autora percebeu que os estudantes consideram que o Ensino Médio contribui para o alcance dos seus projetos de vida, que se circunscrevem em torno: da continuidade dos estudos, do emprego e da dedicação à

família. O motivo maior da busca por projetos de vida, por parte dos estudantes, se justifica pela vontade de uma “vida futura estável”.

Silva Filho (2017) investigou os projetos profissionais e projetos de vida dos estudantes dos cursos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Além de conhecer tais projetos, o autor pretendeu analisar as opiniões dos estudantes quanto às contribuições da formação acadêmica para realizá-los. Segundo o autor, ter um projeto representa uma referência de caminho a ser trilhado, bem como uma preocupação com a modificação do futuro, tanto individual quanto coletivo. Os resultados da sua pesquisa evidenciaram que há um predomínio de projetos profissionais voltados ao alcance de um sucesso na carreira e de mobilidade socioeconômica, de modo que os projetos de vida poderiam ser considerados como projetos de trabalho. Ainda, os projetos de vida da maioria dos estudantes guardavam relação com a continuidade dos estudos no ensino superior, a inserção no mercado de trabalho e o empreendedorismo.

Silva (2019) analisou as percepções que os jovens matriculados no ensino médio de escolas públicas da cidade de Paulista/Pernambuco têm sobre a função da escola na construção de seus projetos de vida. Com base nos resultados, a autora identificou que os jovens reconhecem a escola como importante e essencial para a construção dos seus projetos de vida. Consideram, dessa forma, que frequentá-la é a principal estratégia para realizá-los, sobretudo as práticas escolares que extrapolam as salas de aula, isto é, que podem ser colocadas em prática nas esferas não escolares.

Dos trabalhos selecionados com os descritores “projeto de vida” e “projetos de vida”, identifiquei três vieses quanto à tratativa em relação a esse tema: trabalhos que discutem sobre os efeitos do contexto neoliberal na educação e sinalizam que o projeto de vida tem sido uma forma de adaptação dos sujeitos a esse contexto competitivo e marcado por incertezas; trabalhos que trazem uma breve discussão sobre o contexto neoliberal, mas não evidenciam uma preocupação enfática sobre os efeitos na educação, abordando o projeto de vida de forma paralela a esse contexto; e trabalhos que, de certa forma, naturalizam o projeto de vida como uma questão atrelada à formação profissional ou simplesmente como uma forma de significar a educação dos sujeitos, sem de fato problematizá-lo.

Apesar das diferentes abordagens, todos os trabalhos conceituam o projeto de vida de forma consistente. Por isso, organizei uma relação de obras (livros, capítulos de livros e artigos) que auxiliaram os autores das teses e dissertações na compreensão desse tema. Essa relação, em formato de quadro, pode ser encontrada nos Apêndices deste trabalho (APÊNDICE B), a partir

da qual fiz uma seleção que contribuiu para a imersão nas discussões teóricas já estabelecidas sobre o projeto de vida. Tal seleção baseou-se no critério de profundidade teórica das obras.

Todavia, minha pesquisa se difere dos trabalhos selecionados em relação aos descritores “projeto de vida” e “projetos de vida”, porque pretendi cruzar as discussões teóricas sobre a noção de projeto de vida com a respectiva noção veiculada pelos materiais da Escola da Escolha, para analisar em que medida ela tem se constituído como materialidade dos deslizamentos na concepção de metodologia de projetos que preconizam o aprender a aprender e o sujeito projetista da sua própria vida.

Por ora, dando continuidade à revisão de literatura, no Quadro 19, apresento os trabalhos selecionados com o descritor “Instituto de Corresponsabilidade pela Educação”, seguido de breves explicações individuais:

Quadro 19 - Trabalhos selecionados: descritor “Instituto de Corresponsabilidade pela Educação”

N.º	Autor	Título	Tipo/Ano	Instituição	PPG
1	SILVA, Emanuel Lourenço da	A parceria público-privada na gestão da escola pública em Pernambuco: de um programa experimental à consolidação de uma política pública de gestão para resultados	Dissertação (2015)	Universidade Federal da Paraíba	Educação
2	COSTA, Maria Fabiana da Silva	Escola da escolha: o modelo educativo da terceira via no contexto da reestruturação produtiva do capital	Tese (2020)	Universidade Federal de Alagoas	Educação
3	EVANGELISTA, Anderson Pereira	A política de educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial	Dissertação (2020)	Universidade Federal do Acre	Educação

Fonte: Elaborado pela autora.

Silva (2015) examinou a parceria público-privada na gestão da escola pública no estado de Pernambuco, a qual se insere no contexto da reforma do aparelho do Estado. O autor analisou a construção de um modelo de gestão para resultados nas escolas públicas a partir da experiência desenvolvida no Ginásio Pernambucano. Identificou que o modelo gerencial demanda uma *nova educação*, que capacite a mão de obra para atendimento aos interesses capitalistas. A parceria público-privada, nesse sentido, representa a efetivação de tal demanda e corresponde à esperança de melhorias nos índices educacionais. O autor retoma, inclusive, o histórico de reforma da estrutura física e do modelo de gestão do Ginásio Pernambucano, demarcando o início da atuação dos reformistas empresariais na gestão da educação no referido estado.

Costa (2020) investigou o processo de transformação das políticas públicas educacionais frente à disseminação, em larga escala, do Modelo Escola da Escolha na última década, através de parceria público-privada com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Segundo a autora, o discurso neoliberal de ineficiência estatal frente aos baixos índices de educação nacional passa a justificar a sua parceria com o terceiro setor. A atuação do empresariado como reformulador das políticas educacionais no Brasil evidencia a captura empresarial do Estado. Conforme argumenta a autora, o Modelo Escola da Escolha está à disposição do projeto educativo neoliberal de Terceira Via, e tal “escolha” ensinada refere-se ao capital e sua contínua solução e manutenção.

Evangelista (2020) analisou a política de Educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial, movido pelo interesse de revelar como os institutos ligados ao setor empresarial, dentre eles o ICE, atuam no processo de implementação da política de educação em tempo integral e quais fundamentos teórico-metodológicos embasam os documentos produzidos por eles. O autor verificou que há uma política sendo operada pelo empresariado, que está implementando o modelo de escola idealizado pelo ICE e decidindo o que os jovens devem aprender na escola. De acordo com o autor, ainda, o modelo pedagógico implementado pelo ICE, a Escola da Escolha, sustenta-se no Relatório Delors, da UNESCO.

Dada a presente revisão de literatura, reforço a importância e a originalidade desta pesquisa. O projeto de vida tem sido muito discutido atualmente e tem permeado as práticas educacionais, estando presente, inclusive, na BNCC. O modelo educacional proposto pela Escola da Escolha assume um papel fundamental nessa dinâmica, pois o seu foco é justamente “o Jovem e seu Projeto de Vida”. Nesse sentido, além de analisar os discursos sobre projeto de vida, pretendo compreender em que medida tais discursos se inscrevem na racionalidade neoliberal e se relacionam ao processo de ressignificação das concepções educacionais sobre projetos de ensino e aprendizagem.

Apresentado o escopo da presente investigação e sua potencialidade para a área da Educação, no próximo capítulo, intitulado *Caminhos Metodológicos*, tenho por objetivo dar a conhecer a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, qual seja a análise documental do material empírico apresentado anteriormente – doze Cadernos Escola da Escolha para Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Coleção Completa da 2ª Edição – 2019) – e a realização de um estudo de inspiração genealógica.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo está organizado em apenas uma seção, intitulada *Análise Documental e Estudo de Inspiração Genealógica*. Discorro sobre a análise documental, com base em Le Goff (1990), que considera o documento enquanto monumento, isto é, como o resultado de um conjunto de eventos que contribuíram para a sua produção. Para compreender tais eventos, destaco que esta Dissertação propõe um estudo de inspiração genealógica, a qual Castro (2009) argumenta ser uma análise das formas de exercício do poder, e resalto ter por objetivo a análise dos discursos expressos pelo material empírico. Segundo Foucault (2008), analisar discursos representa deixá-los circularem livremente nos jogos de relações que os produzem para, então, melhor compreendê-los. Essa liberdade de circulação nos remete à noção de enunciado, também abordada nessa seção, uma vez que os discursos são constituídos por complexos de enunciados que, por vezes, se fragmentam, se unem, se separam e se relacionam. Um dos fios de que me valho, neste trabalho, consiste nos estudos já realizados por outros autores sobre projetos na área da educação e sobre projeto de vida, buscando tramá-los no referencial teórico, no sentido atribuído por Paul Veyne (1998). A continuidade desta trama se dá no cruzamento do referencial teórico sobre projeto de vida com a análise dos materiais da Escola da Escolha.

#### 3.1 Análise Documental e Estudo de Inspiração Genealógica

*Somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações.*  
(CORAZZA, 2007, p. 108).

Proceder com uma análise documental requer um olhar atento às questões que, de antemão, não estão postas no material, mas possivelmente contribuíram para a sua construção. Analisar um documento é ir além daquilo que se vê: é desatar nós, mas também buscar entender quem e por que os fez. Por falar em nós, novamente recordo-me da minha mãe, que, sempre atenta às peças de tricô que minha irmã e eu não usávamos mais, tinha prazer em desmanchá-las para dar vida a novos modelos. Foram incontáveis as vezes em que a ajudei nesse processo. O cuidado que eu tinha ao puxar os fios para desmanchar as carreiras<sup>1</sup> agora

---

<sup>1</sup> No tricô, consiste em um termo utilizado para se referir a um conjunto de pontos.



se repete: a peça representa o material empírico, e os pontos os eventos que contribuíram para sua produção, os quais devo esmiuçar para melhor compreender o conjunto.

No entanto, ressalto que, ao desatar tais pontos, não pretendo desvelar a realidade por detrás do material, como se ela abrigasse a pureza que, por um motivo, desviou-se do seu caminho. Isso se justifica porque não é possível falarmos sob a perspectiva de uma única realidade ou, ainda, buscar “‘a verdade’ da/na realidade” justamente pelo fato de que ela não consiste em “uma situação, uma condição, um estado” natural das coisas. (CORAZZA, 2007, p. 111). Por esse motivo, o processo de desmanche dos pontos presentes no material empírico aproxima-se da percepção do documento enquanto monumento, com base em Le Goff (1990).

Para o autor, diferentemente do documento que apresenta uma objetividade e impõe um testemunho escrito, o monumento carrega um conjunto de questões que, à primeira vista, não são perceptíveis, caracterizando-o como uma “montagem”, isto é, uma “aparência enganadora”. “É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos”. (LE GOFF, 1990, p. 473). Para tal, faz-se necessário um estudo minucioso dos Cadernos Escola da Escolha, pois, ao abordá-los como monumento, enxergarei primeiramente apenas o acabamento de todos os pontos que o produziram. Será a partir do movimento de desmanche desses pontos que terei condições de desmontar a “aparência enganadora” comentada por Le Goff (1990).

Importa destacar que “O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos”. (LE GOFF, 1990, p. 462). A monumentalidade de um documento, nessa perspectiva, compõe um leque de questões histórico-sociais que vão além daquilo que se encontra registrado. Para buscar entender tais questões, saliento que esta pesquisa propõe em um estudo de inspiração genealógica.

Castro (2009) aponta que o verbete genealogia (*généalogie*) diz respeito à análise das formas de exercício do poder.

A genealogia não opõe a multiplicidade concreta dos fatos à unidade abstrata da teoria. Não é um empirismo ou um positivismo no sentido ordinário do termo. Ela tenta, antes, opor os saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretende filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro. (CASTRO, 2009, p. 186).

Assim sendo, não se busca a mera justificativa teórica para os fatos que estão na superfície do documento, como tentativa de alcançar a verdade que ele carrega. Busca-se, pelo contrário, um aprofundamento teórico sobre as relações de poder que estão imbricadas nos processos de construção desse documento, que não produzem a verdade, mas sim *uma verdade*. Para Foucault, “[...] o poder não é uma substância ou uma qualidade, algo que se possui ou se tem; é, antes, uma forma de *relação*” (CASTRO, 2009, p. 326, grifo do autor) e, ainda, “[...] uma ação sobre ações”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 74). À vista disso, o poder não se encontra propriamente na figura estatal, mas em meio à relação de forças que subjazem interesses específicos.

A genealogia encontra-se presente no segundo domínio de Foucault, a partir das sistematizações<sup>2</sup> “didáticas” da obra do autor. Em tal domínio, “Foucault coloca toda a ênfase na busca do entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 65). Essa concepção, que Foucault toma emprestado de Nietzsche, não busca uma teoria do poder, mas uma análise de como os sujeitos são transformados a partir das relações de poder que os circunscrevem, estabelecidas de forma horizontal e, digamos, silenciosa, pois “Em suma, o poder não tem homogeneidade; define-se por singularidade, pelos pontos singulares por onde passa”. (DELEUZE, 2005, p. 35). De acordo com Veiga-Neto (2004), Foucault preocupa-se com o poder enquanto forma de produção dos saberes e constituição dos sujeitos a partir da articulação entre ambos.

Assumir essa forma de pensamento posta pela pesquisa de inspiração genealógica é também considerar que o único *a priori* é histórico, pois

A genealogia faz um tipo especial de história. Como a palavra sugere, trata-se de uma história que tenta descrever uma gênese no tempo. Mas, na busca da gênese, a história genealógica não se interessa em buscar um momento de origem, se entendermos *origem* no seu sentido ‘duro’, isso é, como uma solenidade de fundação em que ‘as coisas se encontravam em estado de perfeição’, ou se a entendermos como ‘o lugar da verdade’. (VEIGA-NETO, 2004, p. 66-67, grifo do autor).

Essa discussão vai ao encontro dos primeiros parágrafos discutidos nesta seção, que dizem respeito à impossibilidade de buscar a verdade até então escondida no documento, uma vez que a perspectiva genealógica pondera não existir uma origem das coisas. O que se busca

---

<sup>2</sup> A obra de Foucault é sistematizada – segundo Veiga-Neto (2004), de forma problemática – em três domínios: o *ser-saber* (arqueologia), o *ser-poder* (genealogia) e o *ser-consigo* (arqueogenealogia).

de fato é “[...] mapear as *ascendências (Herkunft)*, na forma de condições de possibilidade para a *emergência (Entstehung)* do que hoje é dito, pensado e feito”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 70, grifos do autor). Por *ascendência* – ou *proveniência* –, Foucault entende ser necessário perguntar-se de onde veio o objeto, a fim de usarmos lentes do passado para então entendermos a sua *emergência*, isto é, “*como/de que maneira e em que ponto ele surge*”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 72, grifos do autor).

Conforme expunha Veiga-Neto (2006), a genealogia consiste em uma das ferramentas conceituais presentes na oficina de Foucault<sup>3</sup>, uma vez que não há um *método foucaultiano* a ser seguido, mas “modos de ver as coisas” que nos cercam. Para explicar essa ideia, o autor busca em Nietzsche a metáfora da “Filosofia a marteladas”, “de modo a entender os conceitos enquanto ferramentas com as quais golpeamos outros conceitos, o nosso próprio pensamento e a nossa própria experiência”. (VEIGA-NETO, 2006, p. 80). Contudo, arrisco a alinhar tal metáfora à ideia do tricô que venho adotando até então. Desse modo, ao invés de martelos, chaves de fendas e demais adereços, trabalharei com novelos de linhas, agulhas de tricô, marcadores e tesouras.

Além disso, conforme o exemplo de minha mãe, que está sempre junto à sua bolsa de tricô, assim também será a minha oficina: itinerante. Quero dizer com isso que a presente pesquisa não se encontra somente aqui, nestes escritos. Ela é uma composição de trocas coletivas realizadas durante as disciplinas do curso, as práticas de pesquisa, as orientações e demais compartilhamentos, bem como dos necessários momentos individuais. Tricotei a todo o momento, carregando junto a mim sempre a possibilidade de me demorar em alguns lugares ou recolher-me de outros, conforme a (im)pertinência às minhas respectivas produções.

Por tudo isso, não será desatando os pontos presentes no material empírico que chegarei à sua origem, e nisso reside a diferença entre a ajuda que eu destinava à minha mãe e ao momento que me encontro enquanto pesquisadora. Desmanchar as carreiras de uma peça de tricô findava na reorganização do novelo de linha, que serviria para a produção de uma nova peça. Contudo, neste trabalho, a desconstrução dos pontos que produziram a concepção de projeto de vida presente nos Cadernos Escola da Escolha objetiva a própria reconstrução, em um processo permanente de idas e vindas que será possível a partir do procedimento metodológico empregado pela análise documental e estudo de inspiração genealógica, uma vez que me vali de estudos já realizados sobre projetos com o intuito de compor a trama histórica apresentada no referencial teórico que dá sustentação para parte do problema de pesquisa proposto.

---

<sup>3</sup> Assim como a noção de discurso, que também consiste em uma ferramenta fundamental no meu processo de análise documental.

Cellard (2008), ao discorrer sobre o procedimento de análise documental, ressalta que “[...] embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares”. (CELLARD, 2008, p. 295-296). Dessa forma, é um equívoco abordar o documento de forma que a ele não haja outra opção a não ser “falar aquilo que queremos ouvir”. As amarras modernas<sup>4</sup> que nos induzem a buscar respostas, atropelando etapas importantes que caracterizam um trabalho sério e comprometido de pesquisa, precisam, nesse momento, ser colocadas em suspensão.

Partindo desse viés, Cellard (2008) aponta cinco dimensões de uma análise documental preliminar, as quais relacionarei à presente pesquisa: *o contexto*, que se dá a partir da leitura contemporânea no que se refere à racionalidade neoliberal; *os autores*, que foram identificados no momento da análise<sup>5</sup>; *a autenticidade e a confiabilidade do texto*, cujo acesso ao material na íntegra confirma a segura procedência; *a natureza do texto*, identificada como material de orientação pedagógica às equipes escolares; e, por fim, *os conceitos-chave e a lógica interna do texto*, que propõe uma metodologia focada no jovem e seu projeto de vida a partir de um modelo pedagógico voltado à formação acadêmica de excelência, à formação para a vida e à formação de competências para o século XXI.

Segundo Foucault (1999, p. 10), “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder” – desejo, em virtude da motivação para a explanação de algo; poder, em função das circunstâncias que o produziram. À vista disso, preocupo-me aqui em explicitar como entenderei os discursos presentes no *material empírico*.

Não há como abordar a noção de discurso em Foucault sem recorrer ao seu entendimento sobre a *linguagem*, que supera a mera associação entre o que pensamos ao objeto que concretiza esse pensamento. (VEIGA-NETO, 2004). Pelo contrário, “[...] Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 107). Por isso, a linguagem não consiste em uma forma geral de representar elementos que nos cercam; de outro modo, ela apresenta um caráter particular, pois se relaciona muito mais às condições que a produziram do que ao objeto a que se tenha pretendido falar.

É a partir dessa explicação que nos aproximamos da noção de discurso. Segundo Castro (2009, p. 251),

---

<sup>4</sup> Refiro-me à necessidade de transpor as questões que nos circunscrevem em padrões opostos, como verdadeiro/falso e certo/errado, que focalizam na solução e não na reflexão.

<sup>5</sup> O Quadro 1 – Equipe de profissionais ICE, apesar de não apresentar propriamente os autores dos Cadernos Escola da Escolha, também contribui para uma percepção acerca dos bastidores do ICE.

Com efeito, é baseando-se no uso da linguagem que Foucault define o que entende propriamente por ‘discurso’, por ‘práticas discursivas’. Nessa linha, [...] ele situará as práticas discursivas no marco das práticas em geral, isto é, incluindo as práticas não discursivas. Nesse giro, não é o ser da linguagem que ocupa o centro da cena, mas sim o seu uso e sua prática, no contexto de outras práticas que não são de caráter linguístico.

Para Foucault, “As práticas se definem pela regularidade e pela racionalidade que acompanham os modos de fazer. Essa regularidade e essa racionalidade, por sua vez, têm caráter reflexo, são objeto de reflexão e análise”. (CASTRO, 2009, p. 412). Nesse sentido, “[...] constituem uma ‘experiência’ ou um ‘pensamento’”. (CASTRO, 2009, p. 338). Podem ser caracterizadas como discursivas (em relação aos saberes) e não discursivas (em relação aos jogos de poderes, que correspondem às condições econômicas, sociais, políticas, culturais, entre outras). (VEIGA-NETO, 2004).

Senso assim, cabe ressaltar que “Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações”. (FOUCAULT, 2008, p. 32). É, antes de tudo, estimular a manifestação da interdiscursividade, que “[...] significa deixar que afluam as contradições, as diferenças, inclusive os apagamentos, os esquecimentos; enfim, significa deixar aflorar a heterogeneidade que subjaz a todo discurso”. (FISCHER, 2001, p. 212).

Conforme Fischer (2001, p. 198), “Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar”. Tal complexidade nos remete à noção de enunciado – também entendido como acontecimento –, uma vez que um discurso é composto por um complexo de enunciados, que se fragmentam, se unem, se separam e se relacionam.

Nesse aspecto, “[...] os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto<sup>6</sup> quando se referem a um único e mesmo objeto”. (FOUCAULT, 2008, p. 36). Por esse motivo,

Um enunciado não tem diante de si (e numa espécie de conversa) um *correlato* – ou uma ausência de *correlato*, assim como uma proposição tem um referente (ou não), ou como um nome próprio designa um indivíduo (ou ninguém). Está antes ligado a um ‘referencial’ que não é constituído de ‘coisas’, de ‘fatos’, de ‘realidades’, ou de ‘seres’, mas de leis de

<sup>6</sup> A esse conjunto, Foucault (2008) refere-se como formações discursivas. “Se, ao demarcar uma formação discursiva, revelamos algo dos enunciados, quando descrevemos enunciados procedemos à individualização de uma formação discursiva”. (FISCHER, 2001, p. 203).

possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. (FOUCAULT, 2008, p. 103, grifos do autor).

De acordo com Deleuze (2005, p. 16), um enunciado “[...] representa uma emissão de singularidades, de pontos singulares que se distribuem num espaço correspondente”. Contudo, ao passo que o enunciado emite singularidades, ele se caracteriza também pela multiplicidade. “Ao sistema de palavras, frases e proposições, que procede por constante intrínseca e variável extrínseca, opõe-se então a multiplicidade dos enunciados, que procede por variação inerente e por variável intrínseca”. (DELEUZE, 2005, p. 21).

E assim é toda a problematização de Foucault: interligada, porque ele não trabalha com “conceitos fechados em si mesmos”, o que justifica a impossibilidade de falarmos em *teorias foucaultianas*, mas sim em *teorizações foucaultianas*. É necessário fazermos esse movimento de ida e vinda a todo o momento, assim como, inclusive, o ato de tricotar. É com essa introdução que eu retomo o entendimento de *linguagem* em Foucault. Discorrer sobre a noção de discurso como um emaranhado de enunciados é também fazer

[...] um esforço de interrogar a linguagem – o que efetivamente foi dito – sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos. Simplesmente, perguntar de que modo a linguagem é produzida e o que determina a existência daquele enunciado singular e limitado. (FISCHER, 2001, p. 205).

A grande questão é que os discursos são construções que buscam representar “realidades”, a partir da valorização de determinados enunciados e da omissão de outros. Porém, ao tentar fazê-lo, estabelece inúmeras relações que vão além da “coisa dita”. Nesse viés, uma das principais características dos discursos consiste na sua contingência. “É justamente porque são contingentes que os discursos nunca podem se colocar por fora do acontecimento e, por isso, dos poderes que o acontecimento coloca em circulação”. (VEIGANETO, 2004, p. 111). Cabe ao pesquisador, dessa forma, compreender a relação entre os enunciados que compõem uma determinada formação discursiva, a partir do conjunto de regras que definem o que pode ou não ser dito.

Por tudo isso, trabalho com os enunciados presentes nos Cadernos Escola da Escolha, considerando que o discurso “ultrapassa a simples referência a ‘coisas’, existe para além da

mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo [...]”. (FISCHER, 2001, p. 200). Abordar um discurso, nessa perspectiva, é justamente buscar compreender os enunciados que resultam de palavras, de práticas (discursivas e não discursivas) e de linguagens que ora se aproximam e ora se afastam, compondo diferentes tramas discursivas.

A partir dessa compreensão sobre os caminhos metodológicos, no próximo capítulo, trarei o arcabouço teórico que sustenta a análise dos discursos/enunciados presentes nos doze Cadernos Escola da Escolha para Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

#### 4 HISTORICIDADE DA NOÇÃO DE PROJETO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Este capítulo divide-se em duas seções, intituladas *O Projeto: Múltiplas Abordagens* (subseção: *Projeto de Vida*) e *Da Noção de Projeto na Área da Educação*. Na primeira seção, tenho por objetivo resgatar historicamente a noção de “projeto”, apontando de que forma esse termo foi sendo ressignificado ao longo dos tempos (BOUTINET, 2002), bem como a sua relação com as transformações no trabalho (SANSON, 2010) e a racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016). Nesse sentido, destaco a relação entre progresso e projeto, na Modernidade, e sua conversão em previsão e projeto, na Contemporaneidade. Também, evidencio as abordagens em relação à noção de “projeto”, tais como: situações existenciais, atividades de projeto, organizações de projeto e objetos de projetos, para destacar o quão ampla é a discussão em torno desse termo.

Ainda na primeira seção, mas em forma de subseção, abordo o projeto de vida, a partir do seguinte conjunto de autores, além de Boutinet<sup>1</sup> (2002): Inhelder e Piaget<sup>2</sup> (1976); Erikson<sup>3</sup> (1987); Schutz<sup>4</sup> (1979); Velho<sup>5</sup> (1994, 1997); D'Ângelo Hernandez<sup>6</sup> (2000) e Damon<sup>7</sup> (2009). Destaco que essa seleção de autores advém da revisão de literatura, uma vez que, a partir dos trabalhos já publicados sobre a temática, busquei cercar as obras que abordam esse conceito (APÊNDICE B), resultando nesse conjunto de autores. Traço características particulares acerca dos pensamentos dos autores e estabeleço relações sobre os pontos comuns entre eles.

Na segunda seção, contemplo as discussões educacionais contemporâneas, preocupadas com os interesses dos alunos como forma de contraponto ao ensino tradicional. Nessa passagem, apresento o Movimento da Escola Nova, suas características centrais e as primeiras discussões acerca dos projetos na área da Educação a partir de John Dewey, bem como as diferentes concepções de projetos educacionais para além do seu pensamento educacional. Apresento a discussão de Boutinet (2002) sobre as variações da noção de projetos na área

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre Boutinet nasceu em 1943, na França. É professor universitário na Université Catholique de l'Ouest, em Angers, no Institut de Psychologie et Sciences Sociales Appliquées.

<sup>2</sup> Bärbel Elisabeth Inhelder (1913-1997) foi uma psicóloga suíça dedicada aos estudos sobre a psicologia do desenvolvimento. Foi aluna de Piaget. Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi, também, um psicólogo suíço. Dedicou-se a estudos sobre o desenvolvimento infantil.

<sup>3</sup> Erik Homburger Erikson (1902-1994) foi um psicanalista alemão, que se dedicou a estudos sobre o desenvolvimento psicossocial.

<sup>4</sup> Alfred Schutz (1899-1959) foi um filósofo e sociólogo austríaco. Seus estudos tratavam sobre uma Sociologia baseada em considerações fenomenológicas.

<sup>5</sup> Gilberto Velho (1945-2012) foi um antropólogo brasileiro. Suas pesquisas eram relacionadas à Antropologia Urbana e das Sociedades Complexas.

<sup>6</sup> Ovidio D'Angelo Hernández. Licenciado em Psicologia e Sociologia, Bacharel em Economia.

<sup>7</sup> William Damon, nascido em 1944, é considerado, atualmente, como um dos principais estudiosos sobre desenvolvimento humano. Damon foi aluno de Piaget.



educacional, as quais ele denomina como tripla confusão: *uma confusão de linguagem, um equívoco sobre a ação pedagógica e motivações contraditórias*. A partir disso, discuto sobre as seguintes concepções de projetos: projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998); método de ensino de competências (ZABALA; ARNAU, 2020); aprendizagem baseada em projetos (BENDER, 2014) e projetos de aprendizagem (FAGUNDES; SATO; MAÇADA, 1999). Com essa discussão, intento destacar que a noção de projeto na área da Educação vai sofrendo diversas modificações, questão central para a compreensão da noção de projeto de vida.

#### 4.1 O Projeto: Múltiplas Abordagens

*Seja como for, através das inúmeras mudanças de que  
somos testemunhas e, às vezes, atores, sentimo-nos  
sendo carregados em direção a um tempo  
prospectivo.  
(BOUTINET, 2002, p. 27).*

O termo “projeto” aplica-se, atualmente, às mais variadas áreas e esferas sociais. A preocupação, neste trabalho, consiste em analisá-lo sob o viés da Educação; contudo, importa conhecer as designações históricas deste termo até a respectiva imersão nas concepções educacionais, considerando que sua proveniência não se dá especificamente nesta área. Segundo Boutinet (2002), esse termo apresenta suas primeiras conotações por volta do século XV, inspiradas no verbo de origem latina *projicio* (lançar para frente). Em primeira instância, aludiu-se a elementos arquitetônicos *lançados para frente*.

Posteriormente, o termo “projeto” foi estabelecido no final do século XVII, associado ao contexto do Iluminismo (BOUTINET, 2002). Considerando que o pensamento medieval era muito ligado à ideia do presente apenas como reatualização do passado não decorrido,

Essa época efervescente [Iluminismo] mostrará toda sua sede de emancipação e de progresso. Na significação que dão a esse progresso, filósofos, pensadores e homens de ação serão levados a teorizar tal representação de uma forma mais segura que a que fazem de seu novo poder, utilizando, sem dúvida pela primeira vez nesse sentido, o termo ‘projeto’. Progresso e projeto se encontram justamente ali, para testemunhar a capacidade do homem de fazer história e, através dela, o seu profundo desejo de se realizar pretendendo-se criador. (BOUTINET, 2002, p. 38).

Assim, o autor aponta que é no contexto Iluminista que se segue fortemente a noção de projeto, inspirada na racionalidade científica e no progresso a ela atribuído. É a partir dessa ideia que os indivíduos passaram a considerar o passado como um tempo de fato decorrido –

em uma interpretação “dura” do termo – e, conseqüentemente, a vislumbrar um futuro com uma série de novos elementos a serem explorados<sup>8</sup>. Nessa linha de pensamento, Boutinet (2002) discorre sobre a relação progresso/projeto no contexto da Modernidade e sobre a transformação, sobretudo em função das inovações tecnológicas ocorridas na Contemporaneidade, que implica na relação previsão/projeto. Em suma, é com o advento da razão científica que se deixa de explicar a vida somente por meio da religião, o que contribui para a visão de um “projeto de futuro” relacionado à ideia de progresso. A cultura tecnológica, sobretudo marcada pela Revolução Informacional (fim do século XX), vem a produzir novos sentidos ao termo “projeto”, associando-o ao elemento da “previsão”.

Dessa forma, as discussões de Boutinet (2002) sobre o termo “projeto” na Contemporaneidade apresentam um paralelo com as transformações no trabalho e as mudanças no “fazer técnico” após a introdução das tecnologias de informação e comunicação. Essa noção é equivalente à passagem da sociedade industrial (fordista) para a sociedade pós-industrial (pós-fordista). De acordo com Sanson (2010, p. 30), “O caráter inovador da Revolução Tecnológica/Informacional reside no fato de que ela supera o tratamento que era dado à informação pela Revolução Industrial anterior”. Nesse sentido, na época marcadamente fordista, o trabalho era bem definido em todos os seus aspectos (horário de entrada e saída, função exercida, atividade a ser realizada, conhecimento mobilizado), o que trazia certa estabilidade e segurança ao trabalhador. Já na época pós-fordista, que pressupunha a interação entre o trabalhador e a máquina para além da mera correspondência de ações, assiste-se a uma constante produção de conhecimentos que esmaece a separação vida/trabalho.

Na sociedade pós-industrial, “A produção cada vez mais se torna biopolítica. É na *bios* que o capital investe procurando ativar os recursos imateriais próprios de cada trabalhador, e são esses recursos disponibilizados ao capital, que exigem do trabalhador um permanente produzir de si”. (SANSON, 2010, p. 46, grifo do autor). A biopolítica, no sentido atribuído por Foucault, consiste na relação de poder que não depende de uma sujeição, pois se estabelece de modo muito sutil, incorporando-se aos modos de vida que tendem a reproduzi-lo. É uma forma, portanto, de regulação da população. (CASTRO, 2009).

Boutinet (2002) associa essas transformações ocorridas no mundo do trabalho às transformações no termo “projeto”, por meio da sua relação com a noção de previsão que, segundo o autor, representa o instrumento predileto da cultura tecnológica. Previsão e projeto,

---

<sup>8</sup> Boutinet (2002) aponta, ainda, que por volta do século XVIII multiplicam-se os “projetos de sociedade”, a exemplo das obras *Jugement sur le projet de paix perpétuelle* (1750) de Rousseau e *Projet de paix perpétuelle* (1795) de Kant, traduzidas respectivamente como *Julgamento sobre o projeto de paz perpétua* e *Projeto de paz perpétua*.

dessa forma, são duas maneiras de antecipar o futuro, cada qual com suas particularidades. “A previsão perfila, com um certo grau de probabilidade, um estado futuro provável, ao passo que o projeto busca posicionar o indivíduo ou o grupo em relação a esse estado”. (BOUTINET, 2002, p. 84).

Contudo, ao discutir sobre a atualidade, Boutinet (2002) argumenta sobre a crise da sociedade tecnológica, que dissocia previsão/projeto, a qual eu relaciono aos efeitos da racionalidade neoliberal pensada por Dardot e Laval (2016) alguns anos após os escritos de Boutinet (2002). Os sistemas de previsão “Incapazes de prever a atual mutação socioeconômica e suas diferentes manifestações, são igualmente incapazes de traçar o plano de sua evolução. Esta é a razão pela qual o próprio conceito de projeto entrou em crise”. (BOUTINET, 2002, p. 84). Na medida em que é cada vez mais difícil prever o futuro, utiliza-se do projeto como forma de preparação para tal, o que leva, segundo o autor, ao seu uso “inflacionado” (crise do futuro e recurso ao projeto), que tem muita relação com o “sujeito projetista” de Popkewitz, Olsson e Petersson (2009)<sup>9</sup>.

Nessa lógica, “Esboça-se então o projeto, que se torna uma necessidade para todos, isto é, apesar de suas ambiguidades, um modo privilegiado de adaptação”. (BOUTINET, 2002, p. 27). Assim, “[...] digamos [...] que tudo se passa como se os indivíduos fossem ainda mais forçados a inventar o seu próprio futuro, porque nenhum sistema previdencial hoje pode dizer-lhes o que será o amanhã”. (BOUTINET, 2002, p. 84). Por isso, Boutinet (2002) entende a noção de projeto, na atualidade, como sintoma de uma patologia das condutas de idealização. O autor argumenta que ultimamente temos vivenciado “culturas de projeto”, em que “[...] desenvolve-se diante de nossos olhos, em todos os sentidos, uma profusão de condutas antecipadoras que chegam perto da obsessão projetiva”. (BOUTINET, 2002, p. 14). Nos âmbitos pessoal e social, aponta-se a necessidade de excessivas projeções, que findam em um ciclo vicioso à mercê do devir.

De acordo com o autor,

A mania do projeto nos conduz a um fluxo incessante de iniciativas através de uma fuga para o inexistente, que apresenta todas as virtudes em relação ao presente. Tal fuga acarreta uma desvalorização da ação que se deixa aniquilar pelo ativismo, quando o que conta não é mais a coerência e a pertinência do empreendimento feito, mas a capacidade de esboçar novos empreendimentos. (BOUTINET, 2002, p. 16).

---

<sup>9</sup> Essa discussão será aprofundada no capítulo seguinte, intitulado *Sujeito Empresarial e o Imperativo da Aprendizagem*.

Nesse sentido, as próprias fases da vida configuram-se como situações existenciais de projeto, divididas em três etapas – aprendizagem, produção e retirada (BOUTINET, 2002):

(1) *o projeto adolescente de orientação e de inserção*, no qual se desenvolve *o projeto de orientação escolar a curto prazo, o projeto de orientação profissional a médio prazo e o projeto de vida* (mais global). *O projeto de orientação escolar a curto prazo* geralmente é desenvolvido por volta dos últimos anos do ensino fundamental, em função do seu interesse por estudos posteriores (ou, no caso contrário, da recusa dos estudos para a procura de trabalho). *O projeto de orientação profissional a médio prazo* consiste no projeto de inserção socioprofissional e “[...] se revela paradoxalmente bastante preciso nos alunos que têm menos êxito na escola, ou que seguem formações pouco valorizadas. Esses alunos se voltam para o exterior da instituição escolar a fim de buscar um posicionamento profissional que lhes seja conveniente”. (BOUTINET, 2002, p. 90). *O projeto de vida*, por fim, apresenta um prazo maior e “[...] diz respeito ao estilo de vida que o jovem pretende adotar dentro de alguns anos: celibato, vida conjugal, tentativa de casamento, união livre, militância, envolvimento caritativo”. (BOUTINET, 2002, p. 90). Relaciona-se, dessa forma, ao modo de vida como um todo;

(2) *o projeto vocacional do adulto*, cuja vocação propriamente dita provém de três dimensões do trabalho que estão intimamente relacionadas: as possibilidades de emprego, as condições de exercício da profissão e as expectativas de mobilidade profissional (projeto de carreira). (BOUTINET, 2002). Tal projeto se estabelece em meio à incerteza da vida profissional em função da sociedade tecnológica de crise. Assim, “[...] é primeiramente oportuno situar a vocação como a maneira pela qual o adulto pretende realizar-se, sobretudo em sua atividade profissional, levando em conta possibilidades subjetivas e objetivas que estão à sua disposição”. (BOUTINET, 2002, p. 91-92). Além do projeto de carreira, Boutinet (2002) argumenta que surgem projetos paralelos, como projeto de emprego e projeto de competências, que procuram dar um sentido ao projeto vocacional do adulto e que são “[...] capazes de conferir aos indivíduos a legitimidade que não podem encontrar no exercício de uma profissão”. (BOUTINET, 2002, p. 95);

(3) e *o projeto de aposentadoria*, que advém da necessidade de prever o “período de inatividade” na terceira idade, através do qual “[...] tenta-se dar novamente a iniciativa ao indivíduo, dando-lhe a oportunidade de desenvolver uma atividade de sua escolha à qual não pôde dedicar-se até este momento ou, ao contrário, uma atividade que já lhe seja familiar, para a qual deseje dedicar agora todo o seu tempo”. (BOUTINET, 2002, p. 96).

Boutinet (2002) apresenta, também, as atividades de projeto, as quais realmente não podem ocorrer sem uma previsão organizada de ações a serem desenvolvidas. Nesse sentido,

“[...] o projeto elaborado não é mais direcionado para uma sequência da existência a ser antecipada e planejada, mas é orientado para uma atividade a ser promovida e desenvolvida”. (BOUTINET, 2002, p. 97). Como exemplo, podemos citar: projeto de formação (estímulo de processos de aprendizagem nos mais diversos âmbitos – escolar, empresarial, estágios, entre outros), projeto de desenvolvimento (ordenação de componentes técnicos para atendimento de uma intenção socioeconômica – construção de pontes, de sistema de barragens, entre outros) e projeto de pesquisa (organização dos estudos para a formulação de hipóteses e conclusões acerca de uma determinada problematização).

Assim como as atividades de projeto, Boutinet (2002) trata também dos objetos de projeto, em função de que “[...] certos objetos não podem passar sem a intermediação obrigatória do projeto em sua confecção”. (BOUTINET, 2002, p. 103). É o caso, por exemplo, do projeto de lei e do projeto de construção civil. Além disso, há, ainda, as organizações de projeto, que servem às instituições como forma de tornarem coesas as suas ações, a exemplo do projeto de referência (inspiração das ações – projeto educativo, projeto terapêutico, entre outros) e do projeto político.

Ao trazer essas várias abordagens sobre a noção de projeto, tenho por objetivo demonstrar os deslizamentos em torno desse termo que, em um primeiro momento, nos remete à “projeção”. No entanto, conforme apresentado nesta seção, o projeto pode vir a ter diferentes objetivos em razão do elemento que o circunscreve (uma atividade, um objeto, uma organização). Nesse sentido, pretendo salientar que não busco, aqui, entender a noção de projeto sob um único viés, mas demonstrar o quão cuidadosa deve ser a pesquisa sobre projeto de vida e projeto de ensino e aprendizagem em meio às múltiplas abordagens relacionadas aos entendimentos sobre o termo. Dentre todas as noções citadas anteriormente, focarei, na próxima seção, no projeto de vida, que consiste no foco deste trabalho, para compreender em que contexto ele emergiu e o que os autores vêm discutindo sobre ele.

#### 4.1.1 Projeto de Vida

*A subida está muito íngreme? A escada não acaba nunca? Pois bem, continue subindo.*  
(BIAGIO, 2012, p. 26).

Conforme argumentado na seção anterior, a noção de projeto apresenta muitas abordagens. Contudo, o mesmo ocorre com a noção de projeto de vida, o que é perceptível por meio do Apêndice B ao final deste trabalho, que consiste em um mapeamento das obras

que tratam de projeto de vida, identificadas durante o processo de revisão de literatura. Em função da quantidade de obras, foram selecionadas aquelas que auxiliam na compreensão histórica deste tema, resultando na seguinte composição de autores, além do já comentado Boutinet (2002): Inhelder e Piaget (1976); Erikson (1987); Schutz (1979); Velho (1994, 1997); D'Ângelo Hernandez (2000) e Damon (2009).

O projeto de vida, no século XXI, tem sido fortemente discutido e valorizado, sobretudo na área educacional. Em âmbito nacional, esse termo está articulado, inclusive, na BNCC, que

[...] propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu *projeto de vida*<sup>10</sup>. (BRASIL, 2018, p. 15, grifos meus).

Trago a BNCC e sua noção de projeto de vida para evidenciar a dimensão que assume esse termo, tendo sido uma referência nacional para os currículos escolares e, como é o caso do *material empírico* desta pesquisa, do modelo educacional proposto pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Conforme comentado na seção presente no Capítulo 2, intitulada *Minha Trajetória e Inquietações de Pesquisa*, identifiquei, a partir do meu TCC, um vínculo muito forte entre a racionalidade neoliberal e a noção de projeto de vida, decorrente do discurso sobre a importância de os sujeitos assumirem as “rédeas” de suas vidas, isto é, serem responsáveis por si mesmos, assumindo riscos e reinventando-se a todo o momento.

Entretanto, faz-se necessário conhecer os autores que já discorreram sobre a noção de projeto de vida. Por esse motivo, na presente seção, pretendo circunscrever tal noção, para identificar sua historicidade e discussões. Conforme apresentado na seção anterior, Boutinet (2002) entende o projeto de vida como parte do projeto adolescente, em que já se prescreve

---

<sup>10</sup> Essa preocupação se dá desde o Ensino Fundamental, embora tenha seu foco voltado ao Ensino Médio. “Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas”. (BRASIL, 2018, p. 472). O projeto de vida mobiliza a aprendizagem dos estudantes, que se constrói mediante os desejos pessoais quanto aos estudos, ao trabalho e ao estilo de vida almejado. “Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos”. (BRASIL, 2018, p. 473). O projeto de vida tem assumido tal importância no currículo brasileiro que, em função da implementação do Novo Ensino Médio (aprovado em 2017, mas que passa a valer a partir de 2022), respaldado pela Lei nº 13.415/2017, será obrigatória a oferta da temática Projeto de Vida em formato de disciplina ou componente transversal. De acordo com Silva e Danza (2021, p. 2), “O tema do projeto de vida chegou às escolas brasileiras em meados de 2011 por meio do programa de Educação em Tempo Integral”, que contribuiu para a diminuição da taxa de evasão e influenciou na criação da lei supracitada.

um modo de vida desejado. No entanto, há outros autores que discutem sobre tal conceito, não havendo uma única forma de defini-lo.

De modo a resgatá-lo historicamente, Pereira (2019) aponta que o projeto de vida tem sido abordado desde 1950. Inhelder e Piaget (1976) podem ser considerados uns dos estudiosos precursores deste tema, apesar de não se referirem especificamente a projeto de vida, mas a programa de vida ou plano de vida.

Um plano de vida é, em primeiro lugar, uma escala de valores que colocará alguns ideais como subordinados a outros e subordinará os valores meios aos fins considerados como permanentes. Ora, essa escala de valores é a organização afetiva correspondente à organização intelectual da obra que o recém-chegado ao universo social pretende realizar. Um plano de vida é, de outro lado, uma afirmação de autonomia, e a autonomia moral enfim inteiramente conquistada pelo adolescente, que se considera igual aos adultos, é um outro aspecto afetivo essencial da personalidade nascente que se prepara para enfrentar a vida. (INHELDER; PIAGET, 1976, p. 260).

Inhelder e Piaget (1976) discutem que tal programa/plano de vida consiste em uma das principais características da conduta do adolescente e, inclusive, no “motor afetivo da formação da personalidade” (p. 260). Assim como D’Ângelo Hernandez (2000), que será apresentado na sequência, Inhelder e Piaget (1976) também se preocupam com a questão da personalidade. Os autores partem da ideia de que a adolescência se dá a partir da integração do indivíduo na sociedade dos adultos, descartando a puberdade como único critério para a passagem da infância para a adolescência. Essa integração diz respeito à forma como o adolescente passa a se enxergar como adulto, e não mais meramente subordinado a ele.

Assim, consideram dois fatores característicos da adolescência: “as transformações do pensamento e a integração na sociedade adulta, devendo-se lembrar que esta última inclui uma reestruturação total da personalidade, na qual o aspecto intelectual acompanha ou complementa o aspecto afetivo”. (INHELDER; PIAGET, 1976, p. 250). Isso se dá em função da capacidade e interesse do adolescente em complexificar e explicar as questões à sua volta, uma vez que ele passa a consolidar estruturas formais do pensamento a partir do processo de maturação entre a puberdade e o meio social.

Todavia, apesar de enxergar-se como adulto, “[...] o adolescente é ainda o indivíduo em formação, mas que começa a pensar no futuro, isto é, em seu trabalho atual ou futuro dentro da sociedade, e que às suas atividades do momento junta um programa de vida para suas atividades ulteriores ou ‘adultas’”. (INHELDER; PIAGET, 1976, p. 252). Nesse viés, o adolescente preocupa-se também com a inserção do seu trabalho (atual ou futuro) na

sociedade, assumindo uma intenção de reformá-la em determinado setor ou na sua totalidade. De acordo com Inhelder e Piaget (1976), o adolescente se diferencia da criança justamente por sua preocupação que extrapola o tempo presente.

Erikson (1986, p. 246) comenta que “Os dotes cognitivos que se desenvolvem durante a primeira metade da segunda década [dos 10 aos 15 anos de idade] acrescentam um poderoso instrumento para as tarefas do jovem”. O autor faz referência à Inhelder e Piaget (1976) quanto à noção de realização das operações formais (consolidação das estruturas formais do pensamento), e aponta que isso ocorre em reação à necessidade de o jovem desenvolver um sentimento de identidade. O autor argumenta que há várias crises a serem resolvidas ao longo da vida; no caso da adolescência, essa crise consiste na crise de identidade.

É a partir dessa preocupação com a identidade que o autor se aproxima daquilo que viria a ser um projeto de vida para o adolescente. De acordo com Erikson (1986), a partir dos 10 anos de idade, o jovem passa a amar e/ou odiar aquilo que as pessoas representam, o que contribui para que a construção da sua identidade se dê pela combinação dos valores pelos quais ele se reconheça. Essa construção é de fato muito importante; porém, complexa. “Assim, o sentimento de identidade torna-se mais necessário (e mais problemático) sempre que se encara uma vasta gama de identidades possíveis”. (ERIKSON, 1986, p. 247). Definidos os seus valores, o jovem pode vir então a pensar em um objetivo para a sua vida.

Felckilcker (2016, p. 55), com bases nos estudos de Erikson (1986), argumenta que “[...] construir uma identidade implica definir quem a pessoa é, quais são os seus valores e quais as direções que deseja seguir”. Nesse sentido, consiste no ato de, em meio a múltiplas identidades, reconhecer-se e construir a sua própria identidade, que guarda estreita relação com o seu propósito de vida, isto é, aquilo que se espera do futuro. Nesse viés, a formação da identidade e a elaboração do projeto de vida, a partir de Erikson (1986), são dois elementos intrínsecos. Diferentemente de Inhelder e Piaget (1976), no entanto, o autor já utiliza o próprio termo projeto de vida.

Já Schutz (1979), ao discorrer sobre esse tema, fala sobre plano de vida, correlacionando duas ações: antecipar e projetar. Segundo Schutz (1979, p. 132), “Como frisou o Professor John Dewey, em nossa vida cotidiana estamos em grande parte preocupados com o nosso próximo passo”. Nesse sentido, o autor (1979, p. 135) argumenta que “É importante saber que as nossas experiências presentes não se referem apenas às nossas experiências passadas, através de retenções e lembranças. Qualquer experiência refere-se também ao futuro”. Segundo ele, há duas questões a serem pensadas a respeito disso, que necessariamente envolvem, em suas próprias palavras, a “antecipação de senso comum” e nosso “estoque de conhecimento” à mão. A primeira está relacionada à ideia de que nossas



antecipações e expectativas não se localizam em um cenário e contexto único, o que faz com que, de certa forma, sejam “vazias”. Esse vazio será preenchido nos eventos a vivenciarmos através dos traços que os fazem justamente únicos. A segunda questão diz respeito à modificação contínua do nosso “estoque de conhecimento”. “O surgimento de uma experiência posterior resulta necessariamente numa mudança, mesmo que pequena, de nossos interesses principais e, em consequência, de nosso sistema de relevâncias”. (SCHUTZ, 1979, p. 136). Ocorre que a mudança em tal sistema reestrutura o nosso conhecimento.

Mas o que mobilizaria a antecipação das coisas que estão por vir? Para Schutz (1979), as relações estabelecidas no mundo objetivo são por nós vivenciadas de forma subjetiva, isto é, como apoio ou obstáculo para pensarmos e fazermos determinadas coisas. Assim,

É essa a razão pela qual estou vitalmente interessado em antecipar as coisas por vir no setor do mundo que me é imposto e que escapa a meu controle. Sou um mero observador dos acontecimentos em curso nesse mundo, mas minha própria existência depende desses acontecimentos. Daí que minhas antecipações, com relação aos eventos do mundo que estão fora de meu controle, são determinadas pelas minhas esperanças e pelos meus dedos. (SCHUTZ, 1979, p. 138).

Essa reflexão leva-nos à noção daquilo que o autor entende como “projetar”. “Todo projetar consiste numa antecipação da conduta futura por meio da fantasia... Porém, projetar é mais do que apenas fantasiar. O projeto é a fantasia motivada pela intenção posterior, antecipada, de desenvolver o projeto”. (SCHUTZ, 1979, p. 138). Aqui, há uma íntima dependência em se ter condições de desenvolver a ação<sup>11</sup> projetada que pressupõe o “estoque de conhecimento” à mão. Por esse motivo, as ações sempre variam no tempo e contexto em que são projetadas. Segundo o autor,

É a referência do projeto a um estoque de conhecimento à mão que diferencia o projetar do mero fantasiar. Se fantasio que sou um super-homem, ou que possuo poderes mágicos, e sonho com o que vou fazer então, não estou projetando. A realidade não impede nenhum limite à fantasia pura. Cabe-me afirmar o que está ao meu alcance e determinar o que está dentro do meu poder. (SCHUTZ, 1979, p. 140).

Diferentemente da fantasia, que implica um pensamento do modo optativo, o projeto é um pensamento do modo potencial, que demanda a consideração de todos os riscos e chances possíveis durante o desenvolvimento do projeto. Por tudo isso, umas das formas de antecipar

---

<sup>11</sup> Schutz (1979, p. 138) entende a ação enquanto “[...] conduta humana como um processo em curso, que é projetado pelo ator com antecedência, isto é, com base num projeto preconcebido”.

e projetar consiste nos planos de vida, que representam “O ‘sistema supremo’ de objetivos e linhas de ação totais da vida de um indivíduo, como um todo, em contraste a planos e objetivos para períodos limitados”. (SCHUTZ, 1979, p. 315). O autor refere-se a um sistema supremo porque há também outros “[...] *sistemas* de projetos, interesses, objetivos a serem alcançados, problemas a serem resolvidos, ordenados segundo uma hierarquia de preferências, e interdependentes em muitos aspectos”. (SCHUTZ, 1979, p. 141). Seriam os planos para o momento ou o dia, planos de trabalho e planos de lazer, por exemplo.

Schutz (1979) desenvolveu a noção de projeto, de modo geral, como “conduta organizada para atingir finalidades específicas” – o que nos leva a Velho (1994), que se inspirou neste autor para desenvolver as suas discussões, que também não fogem à ideia de antecipação do futuro e da própria noção de identidade, além de outros aspectos que serão articulados a seguir. Antes de qualquer explanação sobre a concepção de projeto de vida por Velho (1994), cabe apresentar o que ele tem pensado a respeito do fenômeno da globalização e seus efeitos nas condutas individuais dos sujeitos.

De acordo com o autor (1994), as sociedades complexas moderno-contemporâneas caracterizam-se por intensas trocas culturais em função do mercado internacional cada vez mais intenso, o que impacta nas biografias e trajetórias individuais. Os sujeitos nascem e crescem dentro de uma determinada cultura e tradição; contudo, constantemente deparam-se com outras culturas e tradições<sup>12</sup>. Nesse aspecto, o autor trabalha com a noção de *campo de possibilidades* como “[...] dimensão sociocultural, espaço para formulação e implementação de *projetos*”. (VELHO, 1994, p. 40, grifos do autor). Assim, é nesse *campo de possibilidades* que se situam e interagem os projetos individuais.

Desse modo, “[...] reconhece-se não existir um projeto individual ‘puro’, sem referência ao outro ou ao social. Os projetos são elaborados e construídos em função de

---

<sup>12</sup> Velho (1997, p. 16, grifos do autor) define sociedade complexa como “[...] a noção de uma sociedade na qual a divisão social do trabalho e a distribuição de riquezas delineiam *categoriais sociais distinguíveis com continuidade histórica*, sejam classes sociais, estratos, castas. Por outro lado, a noção de complexidade traz também a ideia de uma *heterogeneidade cultural* que deve ser entendida como a coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições cujas bases podem ser ocupacionais, étnicas, religiosas etc.”. O autor trata a sociedade complexa moderna industrial como aquela em que se estabelece uma acentuada divisão do trabalho e um aumento da produção e do consumo. Pondera, nesse sentido, que “A grande metrópole contemporânea é, portanto, a expressão aguda e nítida desse modo de vida, o *locus*, por excelência, das realizações e traços mais característicos desse novo tipo de sociedade”. (VELHO, 1997, p. 17, grifo do autor). A essa definição de Velho (1994), acrescento que a sociedade pós-industrial, discutida por Sanson (2010), influencia fortemente nesse entrelaçamento de culturas. Além disso, Beck (2011) discute que “As diferenças sociais de classe perdem sua feição no mundo da vida e, com sua perda, *desvanece-se a noção de mobilidade social*, no sentido de uma troca de indivíduos entre os grandes grupos perceptíveis, algo que ainda durante uma boa parte do século XX fora um tema social e político de grande força na geração de identidades. Isto não significa de modo algum a superação das desigualdades, mas somente sua redefinição, segundo os termos de uma *individualização dos riscos sociais* [...] De modo suficientemente paradoxal, surge uma *nova mediação* de indivíduo e sociedade, a mediação de crise e enfermidade, no sentido de que crises sociais se manifestam *como crises individuais*”. (BECK, 2011, p.147, grifos do autor).

experiências sócio-culturais, de um código, de vivências e interações interpretadas”. (VELHO, 1997, p. 26). Contudo, “A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e interação com outros *projetos* individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do *campo de possibilidades*”. (VELHO, 1994, p. 47, grifos do autor). Por isso, Velho (1997) alega que o projeto não é um fenômeno puramente interno, uma vez que ele se inscreve histórica e culturalmente em um determinado contexto.

Além disso, o autor discorre sobre a relação entre memória, identidade e projeto. As memórias seriam as experiências pessoais, amores, desejos, sofrimentos, traumas, entre outros, que constituem a singularidade do indivíduo e que, a partir da sua valorização, possibilita a elaboração de projetos. Memória e projeto, para Velho (1994), são elementos fundamentais para a constituição da identidade social dos indivíduos.

Portanto, se a *memória* permite uma visão retrospectiva mais ou menos organizada de uma trajetória e biografia, o *projeto* é a antecipação no futuro dessa trajetória e biografia, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos. A consistência do *projeto* depende, fundamentalmente, da *memória* que fornece os indicadores básicos de um passado que produziu as circunstâncias do presente, sem a consciência das quais seria impossível ter ou elaborar projetos [...] O *projeto* e a *memória* associam-se e articulam-se ao dar *significado* à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, à própria identidade”. (VELHO, 1994, p. 101, grifos do autor).

Velho aponta que “[...] o *projeto* é dinâmico é permanentemente reelaborado, reorganizando a memória do ator, dando novos sentidos e significados, provocando com isso repercussões na sua identidade”. (1994, p. 104, grifo do autor). Em tal perspectiva, o autor (1994) argumenta que, assim como Schutz (1979), não pretende considerar que a elaboração de projetos se dá por indivíduos racionais, matemáticos. Pelo contrário, entende que tal elaboração pressupõe necessariamente a memória, que envolve, sobretudo, as emoções, que estão ligadas também à identidade dos sujeitos.

Nessa linha de raciocínio, para D’Ângelo Hernandez (2000), o projeto de vida de cada sujeito está imbricado às suas identidades pessoal e social, o que significa que “[...] as direções vitais específicas da pessoa se localizam em seu contexto social próprio e se ajustam em sistemas individuais constituídos por funções autorreguladoras de processos e estruturas psicológicas como as motivacionais, auto valorativas, autorreflexivas etc.”. (D’ÂNGELO HERNÁNDEZ, 2000, p. 270, tradução minha). Ao falar em desenvolvimento integral dos projetos de vida, o autor parte da noção de caráter holístico de formação integral humana, que envolve dois aspectos: a *personalidade*, que corresponde ao espaço de interação entre processos

psicológicos que se dão em meio a sistemas reguladores e as configurações individuais mediante isso; e a *pessoa propriamente dita*, que diz respeito ao sujeito que vive em um contexto sociocultural marcado por regras, normas, valores, responsabilidades e compromissos.

Nesse sentido, “O projeto de vida articula a identidade pessoal-social nas perspectivas de sua dinâmica temporal e possibilidades de desenvolvimento futuro. Compreende-se, então, como um sistema principal da pessoa em sua dimensão essencial da vida”. (D’ÂNGELO HERNÁNDEZ, 2000, p. 270, tradução minha). Refere-se, assim, àquilo que o sujeito pretende ser e/ou fazer, colocando-o em uma relação consigo mesmo e com o mundo em função da mobilização de valores morais, estéticos, sociais etc., da definição de tarefas, metas, planos e ação social; e da autoexpressão. Por isso,

A formação para o *desenvolvimento integral dos projetos de vida* supõe, efetivamente, a interrelação dos aspectos físicos, emocionais, intelectuais, sociais e espirituais do indivíduo na perspectiva da configuração do campo das situações vitais sob o prisma crítico-reflexivo criativo de sua ação nas diferentes esferas da vida social. (D’ÂNGELO HERNÁNDEZ, 2000, p. 270, grifos do autor, tradução minha).

De acordo com o autor, a proposta de desenvolvimento integral de projetos de vida está relacionada à questão da autoexpressão e autodesenvolvimento, relações interpessoais e sociais e a vida profissional. (D’ÂNGELO HERNÁNDEZ, 2000). É uma noção mais voltada à ideia do reconhecimento de si e de suas metas em meio às estruturas psicológicas reguladoras, isto é, uma busca de certa harmonia entre aspectos externos e internos.

O autor considera, mas não com tanta ênfase, o projeto de vida como forma de antecipação do futuro, conforme argumenta no excerto a seguir: “[...] configuração, conteúdo e direção do projeto de vida [...] estão vinculados à situação social do indivíduo, tanto em sua expressão atual como na perspectiva antecipada dos acontecimentos futuros, abertos à definição de seu lugar e tarefas em determinada sociedade”. (D’ÂNGELO HERNÁNDEZ, 2000, p. 271, tradução minha). Assim, enquanto Boutinet (2002) faz uma análise crítica perante a antecipação do futuro, D’Ângelo Hernández (2000) aborda tal ideia de modo mais naturalizado, inclusive porque ela ideia compõe apenas parte do que ele entende como projeto de vida.

Nesse viés, D’Ângelo Hernández (2000, p. 272, tradução minha) discute que o projeto de vida “[...] é a estrutura geral que canalizaria as direções da personalidade nas diferentes áreas de atuação e vida social, de maneira flexível e consistente, em uma perspectiva de tempo que organiza as principais aspirações e realizações atuais e futuras da pessoa”. (D’ÂNGELO HERNÁNDEZ, 2000, p. 272, tradução minha). De certa forma, ele não

considera o projeto de vida apenas a partir daquilo “que falta no indivíduo”, mas sim como ele se enxerga hoje e como pretende estar futuramente, por meio de um processo de autoconhecimento e autorrealização.

Ao discutir projeto de vida, D’Ângelo Hernández (2000) não descarta a preocupação quanto à Educação: “A educação é formação de sentido e, sobretudo, formação de um sentido pessoal, antecipação e ação pensada e responsável sobre o lugar e tarefas do indivíduo na sociedade e sua autorrealização pessoal [...]”. (D’ÂNGELO HERNÁNDEZ, 2000, p. 272, tradução minha). Aproxima-se da discussão a respeito do projeto de vida porque, em razão disso, “[...] deve contribuir, portanto, à formação coerente das plenas identidades pessoal e social”. (D’ÂNGELO HERNÁNDEZ, 2000, p. 272, tradução minha). Nesse sentido, o autor ressalta que o sujeito não é capaz de elaborar adequadamente um projeto de vida se não se reconhecer, isto é, saber como se sente, o que pensa, quais são os seus valores, potencialidades, dificuldades.

Desta forma, um projeto de vida eficiente não é concebível sem o desenvolvimento suficiente do pensamento crítico(autocrítico)-reflexivo que se conecte com as linhas fundamentais da inspiração da pessoa e sua ação, pensar-sentir-agir são dimensões de coerência valorativo-prática que formam as bases dos projetos de vida eficientes. (D’ÂNGELO HERNÁNDEZ, 2000, p. 272, tradução minha).

Nesse aspecto, o autor entende que a Educação promove o autoconhecimento nos sujeitos, sendo uma peça fundamental para a elaboração do projeto de vida. Conforme o excerto acima, o projeto de vida pressupõe um pensamento crítico-reflexivo, uma vez que os sujeitos precisam posicionar-se mediante seus interesses, oportunidades e fragilidades para que possam se reconhecer na condição atual e, conseqüentemente, pensar no futuro. Considera, ainda, que é preciso pensar de forma ampla quanto à discussão de “formar os sujeitos para a vida”, pois “Preparar o homem para a vida é fazê-lo capaz de elaborar [com base em argumentos cultos] seus projetos de vida e de realizá-los tendo em conta as raízes próprias, o contexto de sua cultura e do movimento social que dão sentido a sua própria atividade”. (D’ÂNGELO HERNÁNDEZ, 2000, p. 272, tradução minha).

É, sobretudo, preocupar-se com o futuro, mas com “os pés no chão”, tendo como base seu contexto histórico social e suas identidades pessoal e social. É, de antemão, reconhecer-se enquanto sujeito de valores e responsabilidades para, a partir disso, preocupar-se com a vida futura. Não é se estagnar na condição atual, mas também não é se jogar ao futuro como se lá estivesse a felicidade a ser alcançada. O projeto de vida encontra-se nesse meio termo, e à Educação cabe o papel de contribuir para que o sujeito se perceba diante disso, fazendo com

que o seu projeto de vida individual pertença, também, a um projeto de vida coletivo. (D'ÂNGELO HERNÁNDEZ, 2000).

Na continuidade da historicidade da noção de projeto de vida, a partir dos autores selecionados, Damon (2009) refere-se à palavra *purpose*, que representa o termo projeto vital, o qual inspira e dá direção aos jovens. Para o autor, o projeto vital “Trata-se de uma *preocupação suprema*. [...] Um projeto vital é uma razão mais profunda para os objetivos e motivos imediatos que orientam a vida cotidiana”. (DAMON, 2009, p. 43, grifo do autor). O projeto vital é, nesse sentido, um desejo de longo prazo que orienta os desejos de curto prazo; no entanto, uma pessoa pode mudar de projeto ao longo dos anos.

Damon define o projeto vital como “[...] intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”. (DAMON, 2009, p. 53). O projeto vital decorre da pergunta central *Por quê?*, que explica de forma geral o porquê de nossos comportamentos, objetivos, prioridades, preocupações e esforços. Damon argumenta que ele, junto a sua equipe de pesquisadores, escolhe essa definição por dois motivos:

(1) projeto vital é uma espécie de objetivo, mas tem longo alcance e é mais estável do que objetivos mais simples e comuns como ‘divertir-se esta noite’, ‘encontrar um lugar para estacionar na cidade’, ‘comprar um par de sapatos barato, mas que seja bonito’ ou ‘passar na prova de química’; (2) o projeto vital pode ajudar na busca pessoal de um sentido de vida, mas vai além do aspecto pessoal, e, por essa razão, não é um sinônimo exato. O projeto vital comunica-se com o mundo além do *eu*. Isso implica um desejo de fazer diferença no mundo, talvez de contribuir com algo para os outros, criar algo novo ou realizar algo de sua autoria. O intento almejado pode ser material ou imaterial, externo ou interno, realista ou puramente idealista<sup>13</sup>. Em muitos casos, um projeto vital pode não ser atingível durante o período de vida de alguém – por exemplo, acabar com a pobreza ou criar a paz mundial. Mas uma meta extremamente ambiciosa não é necessariamente ingênua; para muitos, é uma fonte de intensa motivação. (DAMON, 2009, p. 54, grifo do autor).

De todo modo, Damon (2009, p. 61) discute que “Em nossa sociedade, o trabalho é um dos principais locais em que as pessoas encontram projeto vital; e no trabalho, assim como em qualquer outra área da vida, esse projeto acrescenta energia, resiliência e realização em longo prazo”. Assim, o trabalho é visto como uma forma de contribuição não só para si mesmo como também para a sociedade, em todos os tipos de profissões. Nessa perspectiva, o projeto vital torna-se tão importante porque é um meio pelo qual as pessoas, independente de sua classe social, encontram um significado para si e para o mundo.

<sup>13</sup> O que já difere, por exemplo, do entendimento de Schutz (1979) sobre a diferença entre “projetar” e “fantasiar”.

Um aspecto interessante apontado por Damon (2009) diz respeito ao impacto da cultura do imediatismo nos projetos vitais:

O único grande obstáculo para que o jovem descubra um projeto vital é a fixação em horizontes imediatistas reforçada pelas mensagens que são transmitidas a ele hoje em dia. Uma cultura popular que celebra os resultados rápidos e as conquistas glamorosas desbancou os valores tradicionais de reflexão e contemplação que antes norteavam a moral do desenvolvimento e da educação do ser humano. A comunicação de massa apresenta histórias de gente altamente invejada, que conquistou fama e fortuna da noite para o dia, a todas as crianças com acesso ao computador e à TV (ou seja, praticamente a todas as crianças em uma sociedade industrializada). [...] O apelo de um sucesso material tão rápido é amplificado pelas condições econômicas atuais, que resultam em abundância e riqueza ímpares para alguns, competitividade feroz e generalizada para outros e no fantasma da penúria para muitos outros. (DAMON, 2009, p. 123).

É certo que, nos últimos tempos, essa situação se agravou. Temos atualmente uma variedade de aplicativos de celular – acessíveis a todo o momento, em qualquer lugar – através dos quais pessoas famosas compartilham sua vida diária e transmitem a ideia de estarmos também vivenciando a sua rotina. Esse compartilhamento, que ocorre em tempo real, inclui questões relacionadas a alimentação, exercícios físicos, vestuário, espiritualidade, vida financeira, entre outros. São os *digitais influencers*, dentre os quais há também aqueles que “viralizam” transmitindo danças e coreografias do momento<sup>14</sup>.

Assim, “Mesclando busca de status, consumismo, insegurança, autopromoção e valores superficiais, os agentes da atual cultura pressionam os jovens a perseguir vitórias imediatistas, em detrimento de aspirações duradouras”. (DAMON, 2009, p. 123). Por esse motivo, a mídia alimenta a ideia de sucesso material rápido. Damon (2009) reforça que não pretende menosprezar os objetivos materiais, uma vez que também os considera importantes. O que ele busca é evidenciar que o dinheiro não deve ser o único fim de nossas vidas; pelo contrário, deve ser o meio para o fim – nobre, espera-se.

Nesse contexto, Damon (2009) argumenta que as perspectivas imediatistas atrapalham o pensamento sobre a pergunta central dos projetos vitais, o “*Por quê?*”. Não há tempo para pensar sobre o que estamos fazendo ou o que queremos para o futuro. É necessário, de imediato, fazer algo. No entanto, ao passo que o autor critica a competitividade, ele também entende que ela beneficia a aprendizagem. Além disso, defende o encorajamento de atitudes empreendedoras nos jovens.

---

<sup>14</sup> Entendo que, atualmente, há uma série de discussões acerca do assunto. Contudo, por não consistir no foco da minha pesquisa, não me aprofundarei sobre.

Para Damon (2009), encorajar o empreendedorismo significa promover as seguintes atitudes: (a) capacidade de estabelecer objetivos claros e elaborar planos realistas para atingi-los; (b) atitude otimista, de “ação”; (c) persistência diante de obstáculos e dificuldades; (d) tolerância ao risco – ou, mais ainda, apetite por ele; (e) resiliência diante de fracassos; (f) determinação em alcançar resultados mensuráveis; e (g) engenhosidade e criatividade para visualizar os meios para alcançar tais resultados.

Em função dessas atitudes, Damon (2009) aponta que os jovens que elaboram grandiosos projetos vitais apoiam-se em métodos empresariais. O autor defende, dessa forma, o “espírito empreendedor”, a partir do qual os jovens podem aceitar desafios e riscos saudáveis. “Eu nem preciso destacar os benefícios das empresas de pequena escala que as crianças tomam a iniciativa de montar: as famosas barraquinhas de limonada já fazem parte do folclore americano”. (DAMON, 2009, p. 165). Para motivar esse espírito, entre outras questões, importa alimentar, nos jovens, uma postura otimista e a autoconfiança, cultivar a fortaleza emocional e inspirar a responsabilidade.

Nessa perspectiva do que defende Damon (2009), nos últimos tempos, a principal vertente que tem orientado as discussões sobre projeto de vida está fundamentada no empreendedorismo, que relaciona as noções de sonho, risco, planejamento estratégico, eficiência administrativa, sucesso em negócios, entre outras. Segundo Biagio (2012), as dificuldades na elaboração e desenvolvimento de um projeto de vida podem ser superadas por meio do pleno conhecimento de três variáveis: o mercado, o produto e a empresa (e a si próprio como empreendedor).

Nas palavras do autor, “Definindo da forma mais simples, empreendedorismo significa executar, pôr em prática ou levar adiante uma ideia, com a intenção de atingir objetivos e resultados”. (BIAGIO, 2012, p. 3). Empreender, como argumenta o autor (2012), é subir uma escada, composta por sete degraus: (1) autoexame de suas características pessoais; (2) viabilidade de resultados ou apenas vaidade?; (3) amadurecimento, expectativas e custo da ideia; (4) ramo, objetivo e suas chances de sobrevivência; (5) mudanças de vida, dedicação e burocracia; (6) investimento necessário e rentabilidade esperada; (7) reconhecimento de seus concorrentes: eles são formigas ou elefantes?

O que motiva a subida dessa escada é a busca pelo sucesso que, no entanto, reconfigura-se constantemente. A máxima que se coloca é a ideia de que, se você estiver se sentindo seguro, não significa que seja o momento de cessar, mas sim de seguir subindo os degraus, uma vez que é o mercado econômico – instável e competitivo – que regula as ações do empreendedor. Por esse motivo, o autor coloca a seguinte questão:



Talvez você esteja imaginando que essa escada não tem fim, não é mesmo? Você tem toda a razão, a escada não tem fim mesmo... Todavia, quem consegue subir o primeiro degrau jamais irá parar de tentar subir e, mesmo que sofra uma queda lá pelo meio da escada, irá se reerguer e começar a subir tudo novamente. (BIAGIO, 2012, p. 26).

A questão de que o sucesso é sempre mutável justifica-se pela ideia que Biagio (2012) ressalta de que a escada do empreendedorismo não tem fim, mas, do mesmo modo, pondera que, “Quanto mais degraus você sobe, mais vai querer subir; afinal, no topo da escada está o sucesso”. Nesse sentido, a subida é interminável, o que nos remete à noção de que o sucesso é o ponto de chegada ao qual ninguém nunca chegará. O empreendedorismo alimenta-se desse ciclo vicioso e infinito que coloca os sujeitos em condição de competitividade.

O projeto de vida, nessa perspectiva, nada mais é do que a atitude empreendedora. Assim, o autor reitera: “Invista no seu projeto de vida. Construa o seu destino. O sonho não acabou... Você virou uma página, mas, certamente, já está começando a ler a próxima. Empreendedores são assim: não param nunca”. (BIAGIO, 2012, p. 249). Tendo isso em vista, ser empreendedor, para Biagio (2012), é construir o próprio futuro, isto é, o seu projeto de vida.

Parece-me que tal discussão aproxima-se do pensamento de Boutinet (2002) no que se refere à atualidade como uma “[...] profusão de condutas antecipadoras que chegam perto da obsessão projetiva”. (BOUTINET, 2002, p. 14). Isso porque o empreendedor deve estar sempre “um passo à frente”. É preciso prever riscos, falhas, fracassos e dificuldades para se alcançar o suposto sucesso. Considero que analisar as discussões de Biagio (2012) sob a perspectiva de Boutinet (2002) seria entender o empreendedorismo como um projeto de vida sem fim. O propósito é alcançar o sucesso que, no entanto, é inalcançável, uma vez que sempre haverá outros empreendedores com o mesmo objetivo, o que faz com que ele seja constantemente reconfigurado<sup>15</sup>.

A partir dos pensamentos dos autores supracitados, pudemos perceber algumas discussões sobre a noção de projeto de vida, bem como o papel que ele ocupa na Contemporaneidade. Tendo analisado isso, importa agora uma imersão na noção de projeto presente na área da Educação, que será posteriormente analisada na interface do projeto de vida. Ambas as noções sustentarão a análise do *material empírico*. Por isso, na próxima seção, busco apresentar a noção de projeto na área da Educação e suas diferentes concepções.

---

<sup>15</sup> As discussões sobre empreendedorismo se inscrevem na lógica da racionalidade neoliberal, que será aprofundada no *Capítulo 5 – Sujeito Empresarial e o Imperativo da Aprendizagem*.

## 4.2 Da Noção de Projeto na Área da Educação

Luzuriaga (1990) aponta que Rousseau foi um dos grandes inspiradores da ideia de educação nova. Segundo Klaus (2011, p. 126), “Seu projeto educativo “[...] partia da necessidade de o homem alcançar a sua autonomia, que nada mais é do que o direito de reger-se segundo leis próprias”<sup>16</sup>. Para tal, Rousseau desenvolveu a noção de educação negativa, que representa a não imposição das escolhas do adulto à criança, mas ao ensino do caminho mais adequado a ser seguido.

Esse projeto visa à formação de um cidadão autônomo e preparado para reformar a sociedade. Ou seja, ele entende que o papel da educação é ensinar um indivíduo a ser homem, a ser humano: um homem capaz de participar da república de modo autônomo e soberano e de submeter-se livremente à vontade geral. (DALBOSCO; MARTINS, 2013, p. 86).

Além disso, de acordo com Dalbosco e Martins (2013), Rousseau era contra uma educação tanto autoritária quanto meramente espontânea, isto é, acreditava que o adulto nem deveria limitar a criança nem a deixar abandonada. A sua própria natureza determinaria o seu limite e caberia ao adulto, então, mediar esse processo. Assim, a criança deveria ter a liberdade de errar e acertar. No momento em que o adulto a priva disso, retirando qualquer possibilidade de esforço ou dificuldade, passa a contaminar o seu mundo.

John Dewey foi um dos principais precursores do Movimento da Escola Nova, que, segundo Luzuriaga (1990), é responsável pelo método que mais corresponde às ideias da educação nova, sobretudo relacionados à adolescência: o método de projetos<sup>17</sup>. “Dele não há fórmula concreta. Consiste, essencialmente, em levar à escola o mesmo senso do propósito, do desígnio, do projeto, que realizamos na vida ordinária”. (LUZURIAGA, 1990, p. 240). Reforça, dessa forma, que Dewey desenvolveu a teoria da “educação pela ação”, na qual os projetos tinham por objetivo relacionar a escola à vida, a partir da superação da educação tradicional, fazendo com que os alunos entrassem em contato com o conhecimento por meio de experiências ativas.

São consideradas ideias iniciais dessa noção de projeto: partir de uma situação problema; vincular o processo de aprendizagem ao mundo exterior à escola; oferecer uma alternativa à fragmentação das matérias. (HERNÁNDEZ, 1998). Na perspectiva do pensamento educacional de Dewey, o projeto “[...] não é uma sucessão de atos desconexos, e

<sup>16</sup> É importante destacar que o pensamento de Rousseau está muito relacionado ao contexto de sua época, que diz respeito à emergência do Liberalismo.

<sup>17</sup> Segundo o autor, “[...] uns métodos se referem mais à primeira infância, como os de Montessori e Mackinder; outros, à segunda infância ou idade escolar, como os de Decroly, Cousinet, etc., e outros à adolescência, como os de Dalton e de projetos”. (LUZURIAGA, 1990, p. 238). O autor utiliza da noção de *método* em vez de metodologia.

sim uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um modo cumulativo”. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 68).

A ênfase recai sobre o caráter pragmático da Educação a partir de uma crítica de Dewey ao dualismo moderno iluminista, que, dentre outras questões que coloca em contraponto (verdadeiro/falso, certo/errado, bom/mau), também estabelece essa separação entre mente e mundo. Assim, Dewey focaliza sua discussão na necessária relação entre pensamento e ação. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010). Deve-se a Dewey, inclusive, a ideia de educação integral, que corresponde à formação do sujeito na sua plenitude.

Diferentemente de Comenius<sup>18</sup>, Dewey não considerava a criança como aquele sujeito no qual os professores imprimiriam o conhecimento. No entanto, também não defendia que a Educação deveria “centrar-se na criança” no sentido de subordinar-se à natureza delas, sem uma perspectiva de desenvolvimento a partir disso. Westbrook e Teixeira (2010) argumentam que a pedagogia defendida por Dewey foi, muitas vezes, confundida com essa Educação centrada na criança, idealizada pelos românticos que alegavam que os seus próprios interesses por si só já bastavam. Nesse viés, Dewey entendia que o conhecimento nem deveria ser imposto à criança, nem simplesmente ser circunscrito apenas pelo seu interesse. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Nesse sentido, “A chave da Pedagogia de Dewey consistia em proporcionar às crianças ‘experiências de primeira mão’ sobre situações problemáticas, em grande medida a partir de experiências próprias [...]”. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 25). Em tal aspecto, fala-se da Educação como *processo de reconstrução e reorganização da experiência*. Essa experiência, portanto, é uma experiência que se faz necessariamente reflexiva.

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 37).

Por tudo isso, Dewey considera que a Educação possui uma função social e uma função individual: “[...] por um lado é a soma dos processos pelos quais uma comunidade transmite poderes e fins, com o propósito de assegurar sua existência e desenvolvimento; por outro, é também crescimento, contínua reconstrução da experiência”. (LUZURIAGA, 1990,

---

<sup>18</sup> Comenius (séc. XVII) é considerado o “pai da educação moderna”.

p. 249). Nessa perspectiva, a Educação não consiste em uma preparação para a vida: ela é a própria vida ou, ainda, ela se constrói em meio às situações cotidianas da vida.

No entanto, a partir do pensamento de Dewey, desenvolveram-se muitos outros modos de se referir a essa abordagem: pedagogia de projetos, aprendizagem baseada em projetos, projetos de aprendizagem, entre outros. Por esse motivo, na sequência desta seção, busco mapear tais abordagens, para buscar conhecer, também na área da Educação, os deslizamentos da noção de projeto. Como ponto de partida, destaco que Hernández (1998) defende que os projetos podem contribuir para uma mudança na escola, mas jamais se caracterizar como “a mudança” ou “a solução para os seus problemas”. Segundo o autor, os projetos ocupam um determinado lugar cuja visão do conhecimento e do currículo permitem: uma aproximação às identidades dos alunos e o favorecimento da construção da subjetividade; a proposição de um currículo interdisciplinar; e o diálogo com as questões sociais.

São muitas as variações para a noção de projetos na área educacional. Boutinet (2002) elenca tais variações a partir de três vieses, os quais ele denomina como tripla confusão: o primeiro diz respeito a *uma confusão de linguagem*, que consiste na proliferação de termos para referenciar-se ao projeto no campo educativo (projeto educativo, projeto pedagógico, pedagogia de projeto); o segundo refere-se a *um equívoco sobre a ação pedagógica*, em razão da imposição de projetos pré-determinados aos professores e alunos por parte da direção escolar; e, por fim, o terceiro relaciona-se às *motivações contraditórias*, que fazem alusão à facilidade com que as diferentes concepções educacionais se reconhecem nos projetos, apesar de diferentes considerações a seu respeito.

Em relação a esse último, importa questionar:

Quem seria [...] contra a pedagogia do projeto? Todos encontram nessa pedagogia, por enquanto, meios próprios para assentar suas próprias justificativas: o burocrata da educação pensa que uma pinçada de criatividade em um sistema rígido só pode vir a reforçar a eficácia e a pertinência desse sistema; o libertário vê enfim abrirem-se as portas da experimentação sonhada; o defensor de uma educação privatizada louva o recuo do Estado e de sua imposição. Mas, afinal, todos esses projetos ainda são aqueles dos alunos? Que relação tem com essa intuição inicial que o projeto supostamente encarnava, segundo a qual a criança se constrói agindo? (BOUTINET, 2002, p. 181).

Nessa perspectiva, alinhado ao primeiro viés abordado por Boutinet (2002) – a *confusão de linguagem* –, Hernández (1998) reforça a pluralidade de referências aos projetos educacionais

e, como exemplo, destaca: o método de projetos<sup>19</sup>, os centros de interesse, o trabalho por temas e a pesquisa do meio<sup>20</sup>. Porém, ressalta que tais termos são abordados de forma indistinta, sem definições muito explícitas a que cada um se refere especificamente, mas certamente conduzidos pela ideia de solucionar um determinado problema e inspirados na proposta educativa da Escola Nova, a partir da qual emergiu a primeira discussão sobre a pedagogia de projetos.

De modo geral, essas variações apresentam alguns pontos em comum, que, de acordo com Hernández (1998), são: a transposição dos limites curriculares (das áreas e dos conteúdos); a realização de atividades práticas; temas selecionados apropriados aos interesses e estados de desenvolvimento dos alunos; realizações de experiências iniciais, tais como visitas, presença de convidados na sala de aula etc.; realização de pesquisas; trabalho com estratégias de busca, ordenação e estudo de diferentes fontes de informação; realização de trabalhos individuais, grupais e de classe.

Dentre os mais variados termos, Hernández (1998) utiliza o de projetos de trabalho. Para o autor (1998), a ideia de projeto advém da noção de um processo não acabado, em que uma proposta pré-determinada refaz-se, relaciona-se, altera-se e, por fim, concretiza-se; já a ideia de trabalho provém das discussões de Dewey (e Freinet) relacionadas à conexão da escola com a vida.

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula idéias-chave e metodologias de diferentes disciplinas. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 89).

Na perspectiva do que discute Boutinet (2002), Hernández (1998) aborda as diferentes concepções sobre projeto na área da educação a partir da seguinte divisão: os anos 1920 e o método de projetos para aproximar a Escola da vida diária; os anos 1970, com o trabalho por temas e a importância das ideias-chave; os anos 1980, com o auge do construtivismo e os projetos de trabalho. A primeira divisão, referente aos anos 1920, diz respeito ao Movimento da Escola Nova e as primeiras discussões sobre a noção de projetos<sup>21</sup>, tema já tratado na seção anterior. Por esse motivo, seguirei a discussão, nesta seção, a partir dos anos 1970.

---

<sup>19</sup> O autor utiliza da noção de *método* em vez de metodologia.

<sup>20</sup> Hernández (1998) pondera que, em 1934, o pedagogo espanhol Félix Martí Alpera já havia identificado em torno de 17 interpretações diferentes em relação aos projetos.

<sup>21</sup> Boutinet (2002) discorre que, diferentemente de Dewey e Kilpatrick, os pedagogos da educação nova quase não recorreram ao conceito de projeto.

Segundo Hernández (1998), na metade dos anos 1960, o interesse pelos projetos passa a se dar através do *trabalho por temas*, inspirado nas ideias de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência e o papel dos “conceitos” nesse processo. Piaget foi um psicólogo que desenvolveu o conceito de epistemologia genética, relacionado aos conteúdos que devem ser abordados com as crianças em cada etapa de aprendizagem, sem desrespeitar os seus processos de amadurecimento. Para o teórico, a inteligência se desenvolve a partir de quatro estágios: sensório-motor (dos 0 aos 2 anos de idade), no qual o bebê conhece o mundo pelos sentidos e pelas ações motoras; pré-operacional (dos 2 aos 7 anos de idade), no qual a criança estabelece representações simbólicas; operatório concreto (dos 7 aos 11/12 anos de idade), no qual a criança desenvolve a capacidade de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados; e operatório formal (dos 12 anos à idade adulta), no qual a criança/adolescente já consegue elaborar pensamentos, construir ideias e raciocinar de forma realística sobre o futuro. (MULLER, 2013).

Além disso, Piaget, “Defendendo uma visão *interacionista* do desenvolvimento, fundamentou sua teoria na ideia de trocas contínuas entre organismo e meio ambiente, entendendo a aquisição do conhecimento como um processo construído pelo indivíduo”. (MULLER, 2013, p. 31-32, grifo da autora). Nesse sentido, de modo geral, Piaget defendia que a influência do meio instiga o uso da inteligência, resultando na aprendizagem, isto é, na adaptação do sujeito às condições do meio em que se insere.

O interesse do *trabalho por temas* advém de críticas ao trabalho desenvolvido por projetos em função do entendimento de que eles desorganizavam a lógica sistemática das disciplinas e não demandavam “conteúdos”. A partir do *trabalho por temas*, a noção de “conceito-chave” servia como meio para a delimitação de eixos conceituais através dos quais se organizaria a aprendizagem das disciplinas, o que levou à ideia de “estrutura das disciplinas”, relacionada a um currículo interdisciplinar. Os projetos seriam a forma de contemplar essa abordagem em sala de aula. “Essa visão dos projetos dá ênfase a ‘que’ ensinar e os situa num currículo interdisciplinar, dado que é possível verificar que várias disciplinas têm conceitos-chave comuns”. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 70). Tais conceitos, segundo o autor, eram vinculados a algum tema, pois se considerava que a estratégia de partir de temas contribuiria para “ir além das disciplinas”.

Contudo, com o tempo, surgiram alguns questionamentos quanto a essa proposta, relacionadas, por exemplo, com a falta de consideração em relação às diferenças entre as disciplinas, à dificuldade de representar ideias-chave de forma simples ou com a ideia de que os alunos não podem compreendê-las se não tiverem uma base organizada de conhecimentos.

(HERNÁNDEZ, 1998). Nesse contexto, o autor entra na discussão acerca dos anos 1980, com o auge do construtivismo e os projetos de trabalho.

O construtivismo defende a ideia de que o conhecimento não deve ser simplesmente repassado aos alunos. Pelo contrário, o aluno deve ter a possibilidade de construí-lo de forma ativa, considerando que cada sujeito aprende mediante as próprias relações/conexões que estabelece. De acordo com Hernández (1998, p. 74), a influência de Vygotsky é fundamental nesse período, considerando seu destaque à “[...] importância das relações sociais no desenvolvimento das atividades mentais complexas e o papel que os marcos de internalização, de transferência e da zona de desenvolvimento proximal ocupam no processo de construção do conhecimento”. A zona de desenvolvimento proximal, pensada por Vygotsky, diz respeito àquilo que o aluno já consegue desenvolver sozinho e o que ele precisa, ainda, de intervenção do adulto.

As pesquisas de Vygotsky mostram que a ajuda do adulto torna-se imprescindível para que a criança resolva problemas cada vez mais complexos. Para o autor, a criança aprende mais pelo jogo e pela imitação. E, para fazer a criança avançar de um nível de desenvolvimento para outro, de acordo com Vygotsky, a psicologia da aprendizagem é fundamental. Será na interação com o outro, segundo o autor, que a criança fará o processo de atualização do nível de desenvolvimento potencial. (KLEIN, 2013, p. 56).

Com base nos pressupostos do sociointeracionismo, concepção elaborada por Vygotsky, as autoras Rabello e Passos (2010, p. 3), argumentam que sua questão central envolve “[...] a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio”. Assim sendo, a aprendizagem ocorre a partir da atuação ativa dos educandos, uma vez que, para o teórico, “o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação”. (RABELLO; PASSOS, 2010, p. 3). A busca pela informação, a análise e o contato direto com o tema de estudo favorecem essa lógica.

Nesse período dos anos 1980, com o auge do construtivismo e os projetos de trabalho, surgem novas questões relacionadas a como se ensina e como se aprende, dentre as quais, de acordo com Hernández (1998, p. 72), ganha relevância a “[...] visão construtivista sobre a aprendizagem e, em particular, a ideia de que o conhecimento existente na aprendizagem exerce uma poderosa influência em como se adquire novo conhecimento”. Além disso, também se sobressai a importância de situar os conteúdos em relação ao contexto cultural em que serão trabalhados e de favorecer a aprendizagem por meio da participação e interação entre alunos e comunidade.

Segundo Hernández (1998), o conteúdo das disciplinas, nesse contexto, sofre a necessidade de uma reconfiguração, devendo ser apresentado por diferentes formas de linguagem (verbal, escrita, gráfica e audiovisual) a fim de que os alunos “abram os processos de pensamento de ordem superior”, compreendam o conhecimento e consigam mobilizá-lo em diferentes contextos. Assim,

Mediante essa conexão, podem vislumbrar relações conceituais entre as matérias curriculares e ter a oportunidade de transferir a outros contextos. Dessa maneira, a aprendizagem não se contempla como uma seqüência de passos para alcançar uma meta na qual se acumula informação, mas sim como um processo complexo mediante o qual o conhecimento se rodeia e situa para aprendê-lo. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 72).

Nesse aspecto, os projetos de trabalho consistem no meio através do qual se efetiva a visão construtivista, pois “Aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisa-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou idéias,... e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem”. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 72). Dessa forma, Hernández (1998) define o que poderia<sup>22</sup> ser um projeto de trabalho a partir dos seguintes aspectos: um percurso é pautado por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica, onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz e não um especialista, uma vez que ajuda a aprender sobre o tema que estudará com os alunos; o percurso procura estabelecer conexões e questiona a ideia de uma única realidade; cada percurso singular; o docente ensina a escutar, considerando que é possível aprender a partir do que os outros dizem; há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar; uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e saberes; uma forma de aprendizagem que considera que todos os alunos podem aprender; considera que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 1998).

Hernández (1998) considera terem sido impactantes dois fatos nos anos 1980: os efeitos da revolução cognitiva nas formas de entender o ensino e a aprendizagem e as transformações nas tratativas do conhecimento em função das tecnologias de armazenamento, tratamento e distribuição da informação. Contudo, de acordo com o autor,

Esses dois fatos, além do controle da economia por parte dos mercados financeiros, as mudanças nas relações sociolaborais e a revisão do papel do

---

<sup>22</sup> O autor enfatiza a utilização do verbo “poderia” porque “Dizer ‘poderia’ não é uma estratégia retórica, e sim uma atitude que tenta manter uma certa coerência com a noção de conhecimento, de ensino e de aprendizagem que ‘circula’ pelo que pretende servir sobretudo de marcos para orientar-se num itinerário que, inevitavelmente, irá sendo construído em cada contexto”. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 82).



Estado na provisão das necessidades dos cidadãos, vão estabelecer uma série de mudanças na educação escolar e explicam, em parte, por que os projetos voltam a ser objeto de interesse. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 71).

A partir dessa citação, percebe-se um gancho desses fatos, de certa forma, com as transformações no mundo do trabalho e com os aspectos da reestruturação do papel do Estado, que apresenta seus primeiros indícios nos anos 1980 em função da emergência do neoliberalismo. Nessa perspectiva, Hernández (1995, tradução minha) faz uma crítica às inovações educacionais sob o viés da noção da empresa para a escola, as quais “[...] estão ligadas à ideia de novidade, não necessariamente de reflexão”. De acordo com o autor, a obsessão pelo “novo” não considera o conhecimento acumulado e está estritamente ligada à gestão empresarial, tendo como objetivo o aumento da produtividade. São propostas reformas educacionais, pois considera-se que, intervindo na educação, as mudanças ocorram de forma mais efetiva<sup>23</sup>. Tais reformas, no entanto, são geralmente provocadas por atores sociais que não possuem relação direta com a Educação. Do contrário, se elas não ocorrerem com êxito, delega-se a falha ao corpo docente que “não conseguiu colocá-las em prática”.

Para diferenciar essa questão, eu acrescentaria, na sequência de Hernández (1998), a seguinte divisão: *os anos 1990 e os discursos reformistas sobre a educação*, que vinculam as transformações no trabalho (sociedade pós-industrial), a emergência do neoliberalismo e a importância do aprender a aprender. Campos e Shiroma (1999) apontam que, no contexto da reforma educacional dos anos 1990, a emergência de uma nova ordem mundial, sobretudo em função de um mercado cada vez mais globalizado, exigiu não só a criação e incorporação de tecnologias cada vez mais sofisticadas de produção, informação, controle e gestão, como também sujeitos com altos níveis de qualificação e adaptabilidade social.

Assim, “O discurso hegemônico dissemina a idéia de que o trabalhador mais escolarizado seria portador dos conhecimentos, valores, comportamentos e atitudes esperadas do ‘cidadão produtivo’ do século 21”. (CAMPOS; SHIROMA, 1999, p. 484). Em razão disso, um novo conceito passa a guiar o comportamento dos sujeitos mediante o mercado de trabalho: o da empregabilidade, que diz respeito à contínua adaptação às diferentes circunstâncias para que se esteja sempre em “condição de ser empregado”. Esse conceito será mais bem explorado no próximo capítulo.

---

<sup>23</sup> Ao tratar sobre as reformas educacionais, Hernández (1995) argumenta que “A cultura, quer dizer, o sistema de valores implícito nas propostas legislativas de inovação e reforma, trata de adaptar a escolarização a necessidades sociais hipotéticas e generalizadas. Essas necessidades geralmente são formuladas de fora da escola, por grupos (políticos, econômicos e especialistas) que pretendem reafirmar, mediante a utilização de diferentes formas de controle da informação e de estratégias de persuasão e retórica, um tipo de interesses e valores que vão além da própria escola”. (HERNÁNDEZ, 1995, tradução minha).

Ocorre que são exigidos sujeitos flexíveis, competitivos, dinâmicos, produtivos e eficientes e à Educação é transferida a responsabilidade desse tipo de formação. Nesse cenário, uma série de organizações e documentos internacionais passaram a pautar a necessidade de reformas educacionais, a exemplo da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, financiada por UNESCO (como já apresentado, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial; os documentos *Transformación productiva con equidad* e *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, ambos publicados pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe); e o *Relatório Delors*, publicado pela UNESCO. (RECH, 2010).

Ball (2002) argumenta que as tecnologias políticas da reforma educacional propõem uma mudança não somente na técnica e estrutura das organizações, mas também no que significa ser professor. Segundo o autor, “Aparentemente, os elementos chave do ‘pacote’ da reforma da educação – e isto aplica-se com igual vigor e importância a escolas, colégios e universidades – são o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade”. (BALL, 2002, p. 4). A performatividade, nesse cenário, induz com que os professores passem a calcular valor sobre si mesmos, a comparar desempenhos e a aumentar a produtividade.

No que se refere à noção de aprendizagem, “Não é que a performatividade se intrometa no ‘real’ trabalho acadêmico ou na aprendizagem ‘adequada’. Ela é um veículo para a mudança do que o trabalho acadêmico e a aprendizagem são!”. (BALL, 2002, p. 18). A partir disso, a reforma educacional proposta dirige uma crítica à educação tradicional, tal como fizeram os escolanovistas. Por isso, Campos e Shiroma (1999) argumentam que as reformas educacionais contemporâneas resgatam os princípios da Escola Nova. Eu diria, ainda, que ressignificam tais princípios<sup>24</sup>.

As críticas dirigidas à escola e à educação escolar condenam seu ‘tradicionalismo’ expresso pela presença de currículos ‘enciclopédicos’ e por métodos de ensino baseados na simples transmissão de conhecimentos. Em contraposição, propõem o retorno à centralidade dos processos de aprendizagem e dos chamados ‘métodos ativos’, destacando-se que mais do que saber, o importante é ‘aprender a aprender’. Esta concepção seria,

---

<sup>24</sup> É certo que há pontos em comum entre o Movimento da Educação Nova, pensado a partir dos anos 20, e a reforma educacional dos anos 1990. Segundo Campos e Shiroma (1999, p. 486-487), “Tanto na Escola Nova como nas reformas atuais, atribui-se à instituição escolar uma função socializadora, que pode ser observada em dois aspectos fundamentais: 1) a necessidade de a educação desenvolver hábitos, atitudes e comportamentos nos indivíduos, adequados aos novos tempos, cumprindo, portanto, sua função de criar disposições subjetivas, adaptativas e 2) a idéia de que a educação escolar deve ser uma educação para a vida, ligando-se de forma estreita às necessidades do mercado de trabalho e aos processos de modernização industrial. Destaque-se que a educação, tanto na Escola Nova como nas reformas atuais, tende a assumir um caráter pragmático e funcional”.

segundo os organismos multilaterais, mais adequada à formação de novos requisitos de qualificação profissional, requeridos pelo mundo do trabalho contemporâneo, caracterizados por novas disposições cognitivas, comportamentais e atitudinais. Estas novas orientações podem ser encontradas nas reformas educacionais empreendidas pelo governo brasileiro e em documentos de organismos internacionais, como a Unesco<sup>25</sup>. (CAMPOS; SHIROMA, 1999, p. 485).

Considero que há uma ênfase na importância da noção da aprendizagem, relacionada, sobretudo, à capacidade do sujeito de aprender a aprender e de se adaptar às mudanças. (MOTTA, 2020). “Não importa mais, dessa forma, adquirir um determinado conjunto de conhecimentos e habilidades e deles se valer durante a vida, mas desenvolver uma postura aberta à sua atualização, tendo em vista que as exigências do mercado mudam constantemente”. (MOTTA, 2020, p. 92). Pontuo que essa noção da aprendizagem é ressignificada pela lógica neoliberal, que demanda um sujeito aprendente por toda a vida por meio do desenvolvimento de competências – atualizadas constantemente – que o possibilitem à condição de flexibilidade e adaptação contínua.

Assim, na perspectiva das diferentes concepções educacionais sobre projeto e, sobretudo, em relação aos efeitos neoliberais na Educação, tem-se uma concepção posterior às discussões de Hernández (1998) que diz respeito ao projeto enquanto um método de ensino de competências, a partir de Zabala e Arnau (2020)<sup>26</sup>. Segundo os autores, o termo “competências” originou-se no mundo laboral (década de 70), para representar o elemento que aumentava o rendimento dos trabalhadores. Por volta do final da década de 1990, tal termo começou a ser utilizado também na área da Educação. Nesse aspecto, enquanto, no mundo laboral, o objetivo da lógica da competência era aumentar a produtividade, “[...] no mundo educacional a sua

---

<sup>25</sup> No meu Trabalho de Conclusão de Curso, aponto que o Relatório Delors (1998), na versão republicada pela Editora Cortez em parceria com o Ministério da Educação do governo federal brasileiro, se inscreve no contexto da racionalidade neoliberal, especialmente em função do mandato de Fernando Henrique Cardoso, que foi o primeiro presidente a apresentar indícios de uma política neoliberal no país. Ele implementou, inclusive, o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995)*, que visava uma maior capacidade de governança pelo aparelho do Estado. (MOTTA, 2020).

<sup>26</sup> Já Hernández (1998) compreende que os projetos não podem ser considerados como método. Segundo o autor, o método é comumente associado à aplicação de um conjunto de regras, independente da realidade em que se inscreve; já na sua concepção filosófica, representa a aplicação do pensamento, a forma de proceder com uma pesquisa, entre outros. Contudo, essa visão contribui para que o fazer heurístico, nas palavras do autor, transforme-se em receita, pois delimita um determinado modo de agir. Os projetos de trabalho não podem ser tratados como método principalmente porque: não há uma sequência única e geral para todos os projetos; o desenvolvimento de um projeto não é linear nem previsível; o professor também pesquisa e aprende; não pode ser repetido; choca-se com a ideia de que se deve ensinar do mais simples ao mais complexo; questiona a ideia de que se deva começar pelo mais próximo (a casa, o bairro, a cidade...) da mesma maneira que se ensinam as vogais, depois as consoantes, as sílabas...; questiona a ideia de que se deve ir “pouco a pouco”; questiona a ideia de que se deve ensinar das partes ao todo e cabe ao aluno estabelecer relações com o tempo. (HERNÁNDEZ, 1998).

introdução se deve à incapacidade manifesta dos alunos de aplicar os conhecimentos aprendidos na escola para resolver seus problemas cotidianos”. (ZABALA; ARNAU, 2020, p. 6).

Nesse sentido, na concepção do projeto enquanto método de ensino de competências, pertencente à divisão que eu estabeleço como continuidade à Hernández (1998), fala-se da sua contribuição para uma educação que forme para a vida e que dê condições para os sujeitos resolverem problemas nos âmbitos acadêmico, profissional e pessoal. Esse ensino supera a visão tradicional da escola e alinha-se aos propósitos educacionais de grande parte dos organismos internacionais, como a UNESCO e a ONU, que pressupõem o *pleno desenvolvimento da personalidade do aluno*. Tais propósitos visam à *formação integral*<sup>27</sup>, que se relaciona, inclusive, aos quatro pilares da educação propostos pelo Relatório Delors (saber, saber fazer, saber ser e saber conviver)<sup>28</sup>. (ZABALA; ARNAU, 2020).

A dificuldade do ensino de competências, de acordo com os autores, reside na herança de uma escola focada na memorização, que dificulta a aplicação das aprendizagens em situações reais do cotidiano. Esse ensino, por sua vez, contribui para o confronto de dois tipos de escola: uma escola que instrua e uma que eduque. No Quadro 20, ilustro a concepção dos autores:

Quadro 20 - Formação propedêutica *versus* Formação Integral

<b>Formação Propedêutica</b>	<b>Formação Integral</b>
Função Instrucional	Função Orientadora
Memorização	Compreensão e Aplicação
Acesso ao ensino superior	Desenvolvimento das potencialidades
Conteúdos	Competências
Ênfase na aprendizagem mecânica	Ênfase na aprendizagem significativa

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Zabala e Arnau (2020).

Os autores ponderam que uma crítica equivocada que se faz ao ensino de competências diz respeito ao apontamento de que ele seja *utilitarista*. No entanto, afirmam que o termo que melhor traduz esse ensino consiste na *funcionalidade*. “É necessário especificar que um ensino para o desenvolvimento de competências para a vida não determina, a princípio, o valor da aprendizagem, mas que o seu valor será uma consequência da seleção das competências que pretende desenvolver”. (ZABALA; ARNAU, 2020). Desse modo, na visão dos autores, serão as

<sup>27</sup> Importa dizer que a formação integral pode ser compreendida por diversas concepções pedagógicas; porém, não tenho a intenção de discuti-las aqui.

<sup>28</sup> Zabala e Arnau (2020) argumentam que as ideias propagadas por esse ensino resgatam os princípios educacionais do fim do século XIX, defendidos por Dewey, Ferrière, Montessori, Decroly, Freinet e Claparède.

competências selecionadas que determinarão se a aprendizagem assumirá ou não um caráter utilitarista.

Quando falamos de *funcionalidade*, entende-se que o que conhecemos ou sabemos fazer nos permite desfrutar, interpretar, intervir, agir, etc. É o oposto de saber por saber, saber sem saber por quê, dominar uma série de conhecimentos de maneira mais ou menos fácil sem ter a capacidade de convertê-los em instrumentos de criação e transformação [...] Já o conhecimento que é vazio e que só é útil para ser reproduzido, com maior ou menor grau de literalidade, em testes que geralmente são descontextualizados, não constitui uma competência. (ZABALA; ARNAU, 2020, p. 8, grifo dos autores).

Por tudo isso, os autores entendem que uma atuação competente é geralmente suscitada por uma situação-problema e constituída por várias etapas, que resultam em uma ação concreta mobilizada por determinadas competências. Analisada tal situação, faz-se necessária a mobilização de conhecimentos (compostos por fatos e conceitos), habilidades (procedimentos) e atitudes, o famoso “CHA”. Por competência, consideram como uma “[...] intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira interrelacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 11). Vale ressaltar que, de acordo com os autores, não devemos falar em pessoas competentes, mas sim em ações competentes.

Dada a importância depositada nas competências, os autores mergulham em discussões sobre a *aprendizagem de competências*. Argumentam que o ensino de competência deve ser concebido a partir de métodos globalizados, entre eles os projetos, os centros de interesse, o complexo de interesse, a pesquisa do meio, os estudos de caso, etc. Métodos globalizados são aqueles que permitem a abordagem de todos os aspectos possíveis de um objeto. (ZABALA; ARNAU, 2020).

Segundo os autores, tais métodos emergiram no intuito de transpor os modelos pedagógicos tradicionais muito teóricos e pouco práticos, estruturados nos moldes da divisão entre as disciplinas/matérias, que culminam no afastamento dos sujeitos frente aos objetos de estudo. Por esse motivo, justificam que “As consequências perversas desse processo têm forçado os professores a buscar alternativas que superem essa divergência, por meio de diferentes estratégias de formação que dão sentido ao conhecimento teórico, situando a realidade como objeto de estudo”. (ZABALA; ARNAU, 2020, p. 40).

Ainda nessa lógica, tem-se também a ideia da aprendizagem baseada em projetos (ABP) enquanto educação diferenciada para o século XXI, a partir de Bender (2014). Segundo

o autor, a ABP tornou-se uma “alternativa inovadora” em meio a um século em que se exige eficácia das escolas ao passo em que se tem escassez de orçamentos. Define-se “[...] pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas”. (BENDER, 2014, p. 16). Essa abordagem é também reconhecida como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem investigativa, aprendizagem autêntica e aprendizagem por descoberta. (BENDER, 2014).

De modo geral, a ABP recomenda fortemente a utilização das tecnologias em sala de aula, com foco na resolução de problemas reais a partir de um trabalho cooperativo. Aliás, os alunos são considerados como produtores de conhecimento em função da publicação dos seus trabalhos na *web*. Conforme Bender (2014), são características essenciais da ABP: âncora (introdução para gerar o interesse nos alunos); trabalho em equipe cooperativo; questão motriz; feedback e revisão; investigação e inovação; oportunidades e reflexão; processo de investigação; resultados apresentados publicamente; e voz e escolha do aluno.

De acordo com Bender (2014), o desempenho e o rendimento dos alunos aumentam com a ABP. Com base em alguns estudos, apresenta como principais resultados: níveis mais elevados de processamento conceitual, compreensão mais elevada de princípios, reflexão mais aprofundada e maior pensamento crítico; maior retenção de informação; maior uso de estratégias eficazes de resolução de problemas; estímulo aos tipos de habilidades relacionadas à resolução de problemas e aprofundamento das habilidades conceituais exigidas no mundo do trabalho do século XXI; ampla utilização de tecnologias; eficácia em relação aos alunos com baixo rendimento escolar. (BENDER, 2014).

Assim, a partir de um determinado problema, os alunos são motivados a buscarem soluções que contemplem as mais variadas tecnologias (softwares, aplicativos, blogs, sites etc.). Não só o trabalho do aluno se inscreve em meio a essas tecnologias, como também o do professor. Por isso, a ABP foi pensada como uma forma de ensinar no mundo digital do século XXI, pois parte do pressuposto de que “estar conectado” é uma exigência da atualidade. Digamos que a ABP é a mais recente metodologia pensada para essa sociedade pós-industrial na qual vivemos.

Antes de encerrar esta seção, importa destacar que os projetos de aprendizagem também dizem respeito a esse mundo tecnológico. Segundo Fagundes, Sato e Maçada (1999), os projetos de aprendizagem consistem em uma forma de introduzir a informática na escola por meio da interconectividade. “O computador pode servir para dar acesso ao que está distante e invisível”. (FAGUNDES; SATO; MAÇADA, 1999, p. 20). O trabalho

desenvolvido através da metodologia de projetos de aprendizagem permite essa dinâmica, porque é pensado para atender às necessidades individuais dos alunos, de modo que eles não precisem estudar ao mesmo tempo os mesmos conteúdos. Desenvolve-se, nesse sentido, um trabalho interdisciplinar, no qual encontros síncronos e assíncronos se fazem potentes, conforme apontam as autoras no excerto a seguir:

Quando se pretende trazer a vida para dentro da sala de aula, há restrições de tempo e de espaço, de concepções e de práticas tradicionais. Na situação atual, a sala é vazia de objetos da natureza e da cultura, e o ambiente é pobre de informações e de oportunidades para exploração e práticas. Para que pode servir o computador? Para aportar ambientes virtuais, para situações de simulação, pois se não é possível trazer toda a vida para a escola, é possível enriquecer o seu espaço com objetos digitais. O computador pode servir para dar acesso ao que está distante e invisível. Quando se formam redes de conexões novos espaços são criados. (FAGUNDES; SATO; MAÇADA, 1999, p. 19-20).

De acordo com as autoras, o projeto de aprendizagem pressupõe a elaboração de perguntas pelo próprio aluno, a partir dos seus prévios conhecimentos e do contexto em que se insere. “É fundamental que a questão a ser pesquisada parta da curiosidade, das dúvidas, das indagações do aluno, ou dos alunos, e não imposta pelo professor. Isto porque a motivação é intrínseca, é própria do indivíduo”. (FAGUNDES; SATO; MAÇADA, 1999, p. 16). Os projetos de aprendizagem, a partir do que argumentam as autoras, colocam o aluno como protagonista das pesquisas e descobertas. “É a partir de seu conhecimento prévio que o aprendiz vai se movimentar, interagir com o desconhecido, ou com novas situações, para se apropriar do conhecimento específico”. (FAGUNDES; SATO; MAÇADA, 1999, p. 16). O próprio aluno formula suas questões e vai à busca das respostas. O papel do professor é estimulá-lo e orientá-lo.

Tais projetos, de acordo com Fagundes, Sato e Maçada (1999) ocorrem a partir de uma questão norteadora, de certezas provisórias e de dúvidas temporárias. A questão norteadora consiste em uma situação-problema que deverá ser solucionada. Definido este problema, faz-se um levantamento do que já se sabe sobre ele (certezas provisórias), bem como do que se procurará saber para resolvê-lo (dúvidas temporárias). Na medida em que o projeto for tomando forma e as pesquisas forem se consolidando, as certezas provisórias podem ser confirmadas ou contestadas, fazendo com que surjam novas dúvidas temporárias.

Por tudo isso, quis evidenciar, nesta seção, que o trabalho com projetos na área da Educação já vem sendo desenvolvido desde meados dos anos 1920, com base nas discussões postas pelo movimento escolanovista. No entanto, desde então, foram surgindo diferentes formas de se referir a essa abordagem: algumas contraditórias; outras semelhantes. Há,

portanto, certa dispersão acerca do que se entende sobre projetos na Educação, uma vez que, de modo geral, ele atende a diferentes interesses. Mapeando tal dispersão, findamos em concepções que tratam das tecnologias da informação e comunicação e da noção de competências, que são sustentadas pelos pressupostos neoliberais e pautadas, sobretudo, pela necessidade de que os sujeitos aprendam a aprender, discussão presente ao longo desta seção. Essa ressignificação pode ser percebida na proposição, pelo Relatório Delors (1996), dos quatro pilares da Educação para o século XXI. O termo de aprendizagem, tão caro para os discursos educacionais, torna-se um imperativo que diz respeito à autorresponsabilização dos sujeitos pelos sucessos e fracassos, deslocando-se do efetivo sentido de compreensão sobre um determinado conhecimento.

Para melhor abordar essa discussão e o contexto no qual ela se inscreve, no capítulo seguinte, intitulado *Sujeito Empresarial e o Imperativo da Aprendizagem*, trago as discussões pertinentes à imersão dos princípios empresariais na Educação, bem como os seus efeitos na formação dos sujeitos para o século XXI.



## 5 SUJEITO EMPRESARIAL E O IMPERATIVO DA APRENDIZAGEM

Este capítulo divide-se em três seções, intituladas *Teoria do Capital Humano e Empresariamento de Si, Sociedade da Aprendizagem e Pedagogia Empreendedora e Papel Docente mediante a Ênfase na Aprendizagem*. Na primeira seção, discuto sobre a teoria do capital humano (LÓPEZ-RUIZ, 2007) e seus efeitos na constituição dos sujeitos contemporâneos, considerados como miniempresas cujo valor e diferencial consiste no conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, que compõe as competências. Nesse contexto, discorro sobre a mudança na relação dos sujeitos com o trabalho (SANSON, 2010), o que implica a emergência das noções de empregabilidade e capitalismo cognitivo/imaterial. Por fim, abordo a questão de que, atualmente, empreender e aprender são duas ações intrínsecas que têm orientado as ações dos sujeitos e produzido concepções educativas pautadas em princípios empresariais.

Na segunda seção, em decorrência da relação entre a sociedade empresarial e a Educação na Contemporaneidade, articulo as discussões sobre a constituição de cosmopolitas inacabados na Sociedade da Aprendizagem (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009) aos pressupostos da Pedagogia Empreendedora (DOLABELA, 2003). Estabeleço um paralelo entre o que Dolabela (2003) entende como sonho estruturante, que é o mobilizador da Pedagogia Empreendedora, à noção de projeto de vida no contexto da racionalidade neoliberal. Dessa forma, ressalto que, no ínterim da elaboração do sonho e da sua concretização, diz-se que cabe ao professor o papel de mediador dos objetivos individuais dos alunos<sup>1</sup>.

Por fim, na terceira e última seção, trago argumentos, a partir de Biesta (2020), sobre a redescoberta do ensino, que diz respeito às funções do ensino e da aprendizagem na Contemporaneidade. Destaco que problematizar a ênfase na aprendizagem não representa necessariamente o resgate do ensino como causador da aprendizagem; pelo contrário, Biesta (2020) preocupa-se justamente com a possibilidade de haver aprendizagem sem necessariamente ensino, e vice-versa. Assim, nesta seção, apresento dois ângulos que o autor considera como provocadores da reconfiguração do papel do ensino e do professor: *o impacto da ascensão da língua e da “lógica” da aprendizagem sobre a Educação*; e, em contrapartida, *a consideração do ensino como forma de controle*. No primeiro, a ideia é de que os sujeitos sejam responsáveis pelo próprio processo de aprendizado, que se refere à adaptação ao mercado; no segundo, contudo, tais sujeitos passam a ser objetos das ações dos professores. Por esse motivo, discuto sobre a respectiva proposta de redescoberta do

---

<sup>1</sup> Busco inspiração no trabalho de Mengue (2019), com o qual dialogarei ao longo da seção.

ensino de Biesta (2020), que coloca em pauta uma nova visão aos dois ângulos, ligado às ambições emancipatórias da Educação.

### 5.1 Teoria do Capital Humano e Empresariamento de Si

*A liberdade de ação é a possibilidade de testar suas faculdades, aprender, corrigir-se, adaptar-se. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145).*

No contexto da racionalidade neoliberal, central neste trabalho, a teoria do capital humano se faz potente. De acordo com López-Ruiz (2007), tal teoria aponta serem os sujeitos o seu próprio capital, isto é, a sua própria empresa, que conseqüentemente precisa de constantes investimentos. A valoração não se encontra na força física, tal como nos tempos modernos; na Contemporaneidade, cada sujeito precisa se manter ativo e atualizado para garantir a sua permanência no jogo concorrencial. São miniempresas que competem entre si e buscam – de forma ininterrupta – o desenvolvimento de competências e habilidades<sup>2</sup>.

É em função disso que se discute sobre a passagem da noção de recursos humanos para capital humano. A noção de recurso dá a ideia de que o sujeito é um bem à disposição da empresa, a ser acionado quando e se necessário. Já a noção de capital humano remete à ideia de um bem que compõe essa empresa, que pode vir a ganhar mais valor a cada novo investimento. É por esse motivo, inclusive, que muitas empresas consideram os empregados como colaboradores.

Nessa lógica, “[...] considerado como capital e não mais como recurso, o ser humano tornou-se um ativo, um bem que pode ser desenvolvido, medido e valorizado como os outros ativos da corporação”. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 271). É necessário, assim, tornar-se “vendável” de acordo com as necessidades do mercado, que exige um conjunto de competências relacionadas à inovação, flexibilidade, adaptabilidade, entre outros. A busca incessante para se tornar *o melhor produto* mobiliza o desenvolvimento de tal conjunto.

Desse modo, “Os talentos humanos são um tipo de bem, um tipo de moeda que, para não se depreciar, precisa constantemente circular, agregar valor, aumentar seu volume; e, para isso, como todo produto, precisa que sua dimensão comercial seja devidamente cuidada”. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 274, grifos do autor). Essa noção impacta fortemente na relação dos sujeitos com o trabalho, permeada não mais pela ideia fixa de um emprego, mas da

---

<sup>2</sup>As noções de competências e habilidades vieram a substituir a qualificação, ou seja, a capacidade de solucionar uma determinada gama de problemas substitui o conhecimento específico em relação a tais problemas. Essa substituição é abordada, inclusive, no Relatório Delors (1996), que traz princípios para a educação do século XXI. (MOTTA, 2020).

empregabilidade, isto é, a condição de tornar-se empregável, considerando que “[...] não é mais responsabilidade do empregador garantir o emprego, e sim do empregado cuidar da sua empregabilidade”. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 276). A empregabilidade implica o desenvolvimento de condições necessárias para vir a se tornar um empregado.

Nessa perspectiva, cada sujeito dentro da empresa é também uma miniempresa, que busca agregar valor a si e ao contexto em que se insere. A própria noção de empregabilidade remete à ideia de que cada sujeito deve ser o seu próprio empresário. Cuidar da sua empregabilidade é, dito de outra forma, cuidar do seu capital intelectual. “O capital intelectual são [...] os ativos intangíveis que se encontram disseminados numa empresa na forma de competências, conhecimentos e informação, e que aumentam o valor de mercado dela”. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 282). Em suma, é a “força de trabalho” em forma de competências que passa a ser capitalizada.

É certo que, nesse contexto, não podemos esquecer os efeitos causados pela passagem da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial (SANSON, 2010), marcada pela valorização do capitalismo cognitivo/imaterial em detrimento ao capitalismo industrial/material. Da ênfase no corpo, por meio de ações reprodutivas e repetitivas, passa-se à ênfase nos “cérebros” e nas ações inovadoras.

O trabalho imaterial não pressupõe a reprodução, mas a invenção. Por estar muito fracamente limitado no tempo e no espaço e por mobilizar principalmente o cérebro, faz com que a vigilância sobre o corpo perca importância. Contudo, isso não significa a ausência de controle, mas apenas sua transformação. O cronômetro é substituído pelos indicadores e a visibilidade se desloca do corpo para o cumprimento das metas. Desqualificação da vigilância sobre o corpo, ênfase no controle sobre as almas. A localização instantânea dos *colaboradores* da empresa mantém-se em evidência. Reinventa-se a tecnologia celular por meio de um controle acionado a distância através de tecnologias digitais. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 192, grifo dos autores).

Segundo Sanson (2010, p. 28), na sociedade pós-industrial, “[...] a economia transfere importância, em termos de valorização, para os ativos imateriais, aqueles relacionados ao universo da intangibilidade, ou seja, dizem respeito ao conhecimento, a ideias, a conceitos e ao relacionamento entre pessoas”. Nesse aspecto, a economia ancora-se no trabalho cognitivo, que nada mais é do que o capital humano, representado pelas capacidades de inovação, criatividade, inventividade, comunicação, cooperação, entre outros.

Sendo assim, “Está-se diante de um trabalho que já não prioriza o corpo e seus movimentos mecânicos, mas a alma e o seu poder criativo”. (SARAIVA; VEIGA-NETO,

2009, p. 191). Os trabalhadores precisam ser capazes de assumir diferentes funções dentro de uma empresa, isto é, adaptar-se às circunstâncias. Diferentemente disso, perdem sua eficiência e podem, tão logo possível, ser substituídos por outros “mais preparados”. Esse é o cerne da lógica competitiva calcada na teoria do capital humano. Os sujeitos nunca serão bons o suficiente; haverá sempre algo a aprender e que servirá para o aperfeiçoamento da sua capacidade de adaptação, flexibilidade e produtividade. Contudo, essa lógica não é imposta, mas sim incorporada como um novo modo de vida. Não há, portanto, como se ver fora disso.

O capitalismo postula a formação de sujeitos empresários de si ou, como argumentam Dardot e Laval (2016), homens empresariais, que aprendem a se conduzir por meio da dinâmica mercadológica. Nesse sentido,

Não parece haver dúvidas [...] de que o capitalismo requer inúmeros empresários de si próprios, inúmeros ‘vocês S.A.’; precisa, de certa forma, de todos nós gerenciando nossas carreiras, investindo em nosso capital humano, como empreendedores-capitalistas de nossas vidas-empresas. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 291).

Com base nas questões postas pela teoria do capital humano, é possível afirmar que empreender e aprender são duas ações intrínsecas que se retroalimentam e orientam as ações dos sujeitos. Assim, “O homem sabe se conduzir não por ‘natureza’, mas graças ao mercado, que constitui um processo de formação. Posto cada vez mais frequentemente em situação de mercado, o indivíduo pode aprender a conduzir-se racionalmente”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 140). Nessa perspectiva, o empreendedor governa a si mesmo motivado por um espírito comercial atento às oportunidades a sua volta, movimentando-se livremente no jogo do mercado em razão da sua “liberdade de escolha” – característica central da lógica neoliberal.

No viés de todas essas questões que envolvem a internalização de uma postura empresarial, Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 198) argumentam que, no que concerne ao trabalho educativo, “[...] as teorias e as metodologias que vêm orientando o trabalho pedagógico na atualidade cada vez buscam mais a satisfação imediata. Isso pode ser percebido na importância hoje concedida ao interesse dos alunos”. Diante dessa questão, segundo os autores, a pedagogia de projetos assume grande importância. “O ponto de partida para os projetos são os interesses dos alunos, interesses devidamente direcionados, adequadamente produzidos. Afinal, os alunos podem escolher os temas dos projetos, mas sempre nos limites daquilo que a escola determina como aceitável”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 198). Apontam, nesse sentido, que o interesse se constitui em uma produção a partir das intervenções do professor, configurando-se em uma liberdade de escolha que, no entanto, é regulada.

De acordo com os autores, “Os projetos de aprendizagem visam a transformar o longo prazo de recebimento da recompensa em curto prazo, produzindo uma satisfação imediata”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 198). Por esse motivo, discutem que a escola contemporânea é marcada por uma sucessão de projetos. Estes, no entanto, apresentam como objetivo central o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, o que faz com que o conteúdo dos temas trabalhados não seja o foco da abordagem pedagógica, mas o meio pelo qual são disseminados os princípios empresariais.

Segundo Laval (2019, p. 113), “Quer ensine uma disciplina tecnológica quer uma geral, não é o conteúdo dos saberes que deve interessar ao professor, mas a percepção e a avaliação da utilidade profissional do curso, da disciplina e dos métodos em relação às exigências do mundo econômico”. Tais exigências possuem uma relação muito direta com a necessidade de um permanente processo de aprendizagem, isto é, a capacidade de aprender a aprender, que é, sobretudo, tornar-se empresário de si e gerir o seu próprio capital humano/intelectual. Sendo assim,

Se o mercado é um processo de aprendizado, se o fato de aprender é um fator fundamental do processo subjetivo de mercado, o trabalho de educação realizado por economistas pode e deve contribuir para a aceleração dessa autoformação do sujeito. A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 150-151).

Esse entendimento acerca do mercado como processo de aprendizado legitima a entrada em cena, na área da Educação, de outros atores sociais, como empresários e economistas, que ditam os caminhos a serem seguidos para o alcance de um suposto sucesso educacional, relacionado com o atendimento às necessidades da dinâmica mercadológica. Reinvenção, inovação, adaptação e flexibilidade são palavras em voga na Contemporaneidade que orientam a formação dos sujeitos para o século XXI. É certo que se faz importante que possamos conhecer o contexto social para pensarmos em práticas pedagógicas; contudo, a partir da lógica neoliberal, conhecer o contexto social significa atender às demandas capitalistas, inscritas em um cenário competitivo e imediatista que direciona a Educação para a formação de sujeitos empresários de si. Essa formação está muito mais relacionada à disseminação de uma conduta empresarial do que preocupada com o conhecimento em si e a respectiva formação dos sujeitos na sua plenitude, que envolve aspectos humanos, sociais e culturais.

Essa disseminação da conduta empresarial está imbricada no discurso sobre a importância do aprendizado ao longo da vida, uma vez que, empresários de si, os sujeitos

precisam aprender constantemente e atualizar-se enquanto capital humano. Nessa perspectiva, discuto, na próxima seção, sobre a Sociedade da Aprendizagem, que tem provocado transformações nas práticas educacionais a partir da imposição dos sujeitos como responsáveis pelos próprios processos de aprendizagem. Trago também, como efeito de tal sociedade, aspectos pertinentes à Pedagogia Empreendedora, que exemplifica o paralelo entre Educação e lógica empresarial.

## 5.2 Sociedade da Aprendizagem e Pedagogia Empreendedora

*O mercado é um processo de aprendizagem contínua e adaptação permanente.*  
(DARDOT; LAVAL, 2016, p. 147).

A formação de sujeitos empresários de si secundariza a importância da Educação e do papel do professor, pois todo e qualquer momento representa uma oportunidade de aprendizagem, que não necessariamente advém de uma intervenção pedagógica. Conforme dito na seção anterior, o foco volta-se ao desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, que apresenta relação com uma postura empresarial, competitiva, empreendedora e inovadora. Nesse viés, o mercado demanda um aprendizado ao longo da vida, uma vez que ele é instável e impermanente.

Noguera-Ramírez (2011) discute sobre a noção da Sociedade da Aprendizagem a partir do modo pelo qual a importância do conceito de aprendizagem foi reapropriada pela lógica neoliberal, na passagem da educação disciplinar para a educação do interesse<sup>3</sup>. A Sociedade da Aprendizagem, de acordo com o autor (2011), é marcada pelo Movimento Escolanovista, que desloca a posição do aluno de receptor para protagonista do seu próprio processo de construção do conhecimento. Contudo, uma série de eventos contribuiu para uma ressignificação do conceito de aprendizagem gestado pelos escolanovistas, tais como as noções de desenvolvimento e subdesenvolvimento no período pós-guerra, a partir de 1948 (ESCOBAR, 2007), a entrada em cena de organismos internacionais (RECH, 2010), os discursos reformistas sobre educação na década de 1990 (BALL, 2002) e as transformações no trabalho decorrentes da crise do fordismo, em 1970, e da Revolução Informacional, no fim do século XX. (SANSON, 2010).

Ocorre que tais eventos vão ao encontro da emergência do neoliberalismo, que ocorre a partir de 1980. (DARDOT; LAVAL, 2016). Tendo em vista o fortalecimento da educação

---

<sup>3</sup> Noguera-Ramírez (2011) apresenta a educação na Modernidade em três momentos distintos: o *momento da instrução* ou *momento do ensino*, ocorrido entre os séculos XVII e XVIII; o *momento da educação liberal* surgido no final do século XVIII; e a *sociedade da aprendizagem, sociedade aprendente* ou *cidade educativa*, que tem seu início marcado no final do século XIX.

como caminho para o desenvolvimento econômico no período pós-guerra, os discursos reformistas sobre educação, disseminados por organismos internacionais, articulavam os princípios educacionais aos econômicos. Tais discursos, no entanto, encontram na sociedade neoliberal, no fim do século XX, o potencial para a formação do sujeito empresarial, uma vez que, nessa sociedade, o mercado é percebido como um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador. (DARDOT; LAVAL, 2016).

Para Popkewitz, Olsson e Petersson (2009), a necessidade de um permanente processo de aprendizagem constitui os cosmopolitas inacabados<sup>4</sup>. “O cosmopolita atual é o indivíduo do agenciamento, da deliberação; ele é tomado, portanto, como um empoderado – aquele que tem voz e é responsável por si mesmo em produzir a inovação nos processos de mudança”. (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 74). Os autores entendem a noção do cosmopolitismo como ferramenta histórica para pensar sobre as mudanças ocorridas a partir dos ideais iluministas, relacionados à razão, racionalidade e progresso universal. Tais concepções, no entanto, assumem outras formas na atualidade e constituem o cosmopolita inacabado, que se inscreve em uma Sociedade da Aprendizagem na qual é exigida a adesão à mudança e à inovação contínua.

O cosmopolita inacabado, nesta Sociedade da Aprendizagem, deve reinventar-se constantemente e adaptar-se às diferentes circunstâncias, nas quais sempre há uma oportunidade de aprendizagem. É nesse contexto que a Educação ocorre não mais estritamente no espaço escolar, mas em todos – e principalmente – os momentos da vida, considerando que a aprendizagem não tem um vínculo direto a determinado conhecimento, mas a um modo de vida ou, como diriam Dardot e Laval (2016), a uma racionalidade neoliberal. De modo geral, segundo Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p. 80, grifo dos autores), há três práticas culturais sobrepostas nesta Sociedade da Aprendizagem, as quais devem ser internalizadas pelos sujeitos para que possam, o quanto antes, assumir a postura de cosmopolitas inacabados: “a inscrição do futuro como princípio regulador do presente, a noção de projeto (*design*) como prática de planejamento biográfico e a comunidade como um espaço para ligar normas e valores coletivos à individualidade”.

Em relação ao futuro como regulador do presente, parte-se do pressuposto de que “O futuro funciona como uma prática de governo”. (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 80). Isso quer dizer que a preocupação com o futuro regula as ações dos sujeitos no presente, considerando que ele não só é o que está por vir como também é o “aqui e

---

<sup>4</sup> “Nós preferimos falar de ‘cosmopolita inacabado’, ao invés de utilizar a expressão contemporânea *aprendente por toda a vida*, para historicizar o presente e sua tese cultural sobre um determinado modo de vida”. (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 76, grifo dos autores).

agora”. Ao passo que se vive o presente, deve-se prever necessidades futuras, antecipar ações e propor novidades. Nesse viés, “A única coisa sobre o futuro não passível de ser escolhida é a própria escolha”. (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 76). Ademais, tudo o que for possível adiantar/antecipar/prever – por mais que não se tenha certezas sobre o futuro – precisa ser colocado em pauta para conduzir as atuais tomadas de decisões. Em vista disso,

Nas diferentes esferas sociais, o cosmopolita inacabado é orientado para o futuro por intermédio de processos inacabados que são vistos como expressão dos atributos humanos universais da razão, da ciência e do progresso. A resolução de problemas do cosmopolita inacabado trabalha num mundo global no qual não existe linha de chegada. (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 85).

Por esse motivo, faz-se necessário que os sujeitos assumam esse modo de vida, o que reforça a questão já comentada anteriormente de que a Educação passa a ser uma responsabilidade de cada sujeito, a partir das experiências vividas nos diferentes âmbitos sociais. Dessa forma, “Eis porque a noção de *Escola como Sociedade* de Dewey foi remodelada na forma de *Sociedade como Escola*”. (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 83, grifos dos autores). Essa inversão da concepção de Dewey diz respeito à secundarização da importância da escola, pois a postura de aprendente ao longo da vida (cosmopolita inacabado) relaciona-se, sobretudo, ao desenvolvimento de capacidades como flexibilidade, reinvenção, inovação, adaptação, entre outros.

Já em relação à noção de projeto (*design*) como prática de planejamento biográfico, de acordo com os autores, “[...] *design* é aquilo que cada um faz com a resolução de problemas, de modo a manter uma determinada maneira de viver; *design* é, também, aquilo que a pesquisa faz, a fim de calcular e de administrar o futuro de quem projeta (*design*) sua própria vida”. (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 76, grifos dos autores). Estabeleço um paralelo da noção de *design* com a noção de performatividade, que representa “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança”. (BALL, 2002, p. 4). Em uma sociedade neoliberal, o valor de um sujeito ou instituição advém da sua *performance*, isto é, a sua produtividade em comparação aos resultados do contexto em que se está inserido. Tal *performance* necessariamente se relaciona com a teoria do capital humano e o empresariamento de si, questões discutidas na seção anterior e que, na lógica neoliberal, dão condições para a permanência na dinâmica empresarial.

Segundo Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p. 84, grifos dos autores),



Biografia é o projeto (*project*) do projeto (*design*). Essa biografia é própria de um cosmopolita inacabado, em que os atos deliberados, intencionais, conduzem o indivíduo de uma esfera a outra, como se a vida fosse uma oficina de planejamento que tenha um valor em e por si mesma. A ação é um fluxo incessante em direção a um futuro que acontece graças ao design; um fluxo que não apenas define o que será feito, como também quem será essa pessoa.

Dessa forma, pensar sobre o *design* refere-se à assunção desse modo de vida pautado na performatividade e nas discussões que são constantemente colocadas em voga sobre a importância de tal modo de vida. Em relação a esse aspecto, os autores apontam que

O projeto (*design*) é também um projeto (*project*) de investigação das ciências da aprendizagem dirigidas à contínua intervenção em sala de aula. A Pesquisa de Projeto (*Design Research*) toma a sala de aula como um contínuo sistema aberto para, de forma ininterrupta, inventar caminhos de retroalimentação (*feedback loops*). Caminhos de retroalimentação significam aquilo que traz junto os objetivos da reforma, o desenvolvimento em curso do sistema, a disposição dos participantes e a especialização profissional. (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 84, grifos dos autores).

Ressalto que, em decorrência disso, a Educação para o século XXI tem sido circunscrita por essas noções, uma vez que as reformas e pesquisas educacionais alavancadas a partir dos anos 1990 “[...] compreendem as crianças e os professores como projetistas de sua própria aprendizagem e a pesquisa como um problema particular de projeto, a fim de produzir o agenciamento do indivíduo que vive uma vida de contínua inovação”. (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 83). Tal compreensão relaciona-se com a terceira prática cultural apontada pelos autores, que diz respeito à articulação entre os valores coletivos e a individualidade como uma das formas de produção do cosmopolita inacabado desta Sociedade da Aprendizagem.

Ocorre que tornar-se um sujeito capaz de contínua inovação implica na vinculação entre as dimensões individual e coletiva, considerando que esse sujeito aprendente por toda a vida é, sobretudo, um solucionador de problemas, que, ao se manter atualizado e em permanente transformação, contribui não só para si mesmo, mas para o progresso da sociedade como um todo. Assim sendo, não só as políticas educacionais devem fomentar tal questão, como também outros setores políticos (emprego, indústria, comércio, desenvolvimento regional, entre outros). (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009).

Por isso,

As narrativas sobre o (sujeito) cosmopolita inacabado na Sociedade da Aprendizagem constituem, ademais, novas relações entre a individualidade

(o aprendiz por toda a vida) e o social. A fabricação da criança como um agente de resolução de problemas não mais baseia a responsabilidade no conjunto das práticas sociais dirigidas a uma única esfera pública. A nova individualidade atravessa comunidades diversas e plurais para constituir o bem comum. O esforço está agora nas mãos dos aprendizes autônomos, que são continuamente envolvidos no autoaperfeiçoamento e prontos para as incertezas que operam durante o trabalho nas comunidades de aprendizagem. (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 81-82).

Nesse aspecto, a ênfase na individualidade, em primeira instância, é algo a ser aprendido ao longo da vida. Tal individualidade não se encerra no indivíduo em si mesmo, uma vez que ela “[...] projeta a vida como uma contínua solução de problemas, que faz do indivíduo um ser capaz de escolher e de colaborar em *comunidades de aprendizes* num processo de permanente inovação”. (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 76, grifos dos autores). Assim, a individualidade e o social estão estritamente imbricados, o que faz com que os sujeitos sejam responsáveis não só por si mesmos, mas pelo desenvolvimento do contexto social como um todo.

Todo esse emaranhado de questões acerca das práticas culturais sobrepostas nesta Sociedade da Aprendizagem e que produzem o sujeito aprendiz por toda a vida estão contempladas nas discussões de Dolabela (2003) no que diz respeito à defesa de uma Pedagogia Empreendedora. O foco de tal pedagogia consiste no fomento às ações empreendedoras a partir do desenvolvimento da capacidade de produção de novos conhecimentos, resultantes, sobretudo, das experiências de vida dos indivíduos<sup>5</sup>.

Tais conhecimentos devem, obrigatoriamente, gerar valor para a sociedade (individualidade x coletividade). Partindo do princípio de que “Empreender significa modificar a realidade para dela obter a auto-realização e oferecer valores positivos para a coletividade” (DOLABELA, 2003, p. 29), os sujeitos precisam, acima de tudo, saber perceber as oportunidades de melhorias para o mercado. Assim, no viés da Pedagogia Empreendedora, entende-se que “[...] a comunidade participa ativamente como educadora e como educanda”. (DOLABELA, 2003, p. 32).

---

<sup>5</sup> Mengue (2019) analisou a Pedagogia Empreendedora de Fernando Dolabela no intuito de compreender os pressupostos colocados em circulação por tal pedagogia, bem como de que forma ela contribui para a proliferação da educação empreendedora nas escolas. A partir de três eixos analíticos (*É preciso criticar a escola para reformá-la, O sonho como fator mobilizante da Pedagogia Empreendedora e O empreendedorismo como um imperativo do nosso tempo*), a autora identificou o fortalecimento da sociedade da aprendizagem e o esvaziamento das funções da escola e do lugar do ensino, a proliferação de discursos reformistas que fortalecem os processos de empresariamento dos sujeitos, a responsabilização dos sujeitos por seus sucessos e fracassos e o apagamento das desigualdades sociais, a partir da metáfora do sonho e do empreendedorismo como imperativo do nosso tempo.

Nesse sentido, o que define o empreendedor – um ser a um tempo autônomo e cooperante – é sua capacidade de identificar e aproveitar oportunidades em seu campo de atuação, gerando valores para a comunidade sob a forma de conhecimento, bem-estar, liberdade, saúde, democracia, riqueza material, riqueza espiritual etc. (DOLABELA, 2003, p. 43-44).

Por esse motivo, Dolabela (2003, p. 37) entende o empreendedorismo como uma “forma de ser”: “[...] algo ligado a estilo de vida, visão de mundo, protagonismo, inovação, capacidade de produzir mudanças em si mesmo e no meio ambiente, meios e formas de buscar a auto-realização, incluindo padrões de reação diante de ambiguidades e incertezas”. O que mobiliza essa forma de ser, de acordo com o autor, é o sonho estruturante, que atribui uma intencionalidade à vida e contribui para a elaboração de um projeto existencial. De acordo com o autor, o sonho representa uma vontade, um desejo, um projeto de vida, um objetivo existencial, a busca de autorrealização. (DOLABELA, 2003). Dado esse entendimento, compreendo o sonho estruturante enquanto projeto de vida<sup>6</sup>.

Em geral, o sonho se manifesta em modos de relação socioafetiva: contribuir para a construção de justiça social, para eliminar a pobreza, para disseminar conhecimentos... Agir para conquistar sua independência, poder traçar o próprio destino, construir um futuro melhor para a família, tornar-se respeitável e assim por diante. (DOLABELA, 2003, p. 40-41).

Nesse sentido, “Sonho estruturante é o sonho que se sonha acordado, capaz de conduzir à auto-realização”. (DOLABELA, 2003, p. 38). Segundo o autor, o sonho estruturante, assim como o seu sonhador, é dinâmico. Como o sonho é aquilo que dá sentido à vida do sujeito, ele pode vir a mudar a qualquer momento, sendo individual na sua concepção, mas coletivo na finalidade. O sonho estruturante individual é, também, o que mobiliza o desenvolvimento de capital humano. “O capital humano diz respeito ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Na nossa época, significa a capacidade de gerar conhecimento, inovar, transformar conhecimento em riqueza, que são tarefas típicas do empreendedor”. (DOLABELA, 2003, p. 49).

Sendo o sonho estruturante o que mobiliza a Pedagogia Empreendedora, a proposta pedagógica visará duas ações aos alunos: a formulação do sonho e a busca da sua

---

<sup>6</sup> A relação entre o sonho e o empreendedorismo foram discutidas por Mengue (2019). De acordo com a autora, a Pedagogia Empreendedora de Dolabela contribui para o direcionamento dos sujeitos a partir do sonho, através de um exercício sobre si mesmo. Do mesmo modo, Alves, Klaus e Loureiro (2021, p. 9), discutem que “[...] mais do que o aluno aprender alguma coisa por meio da condução pedagógica de um professor, o que está em jogo na pedagogia empreendedora é a atuação do indivíduo sobre si mesmo para desenvolver a capacidade de se aperfeiçoar e desempenhar um papel de destaque, na busca pela autorrealização”. Segundo os autores, coloca-se em voga, no processo educacional, o desenvolvimento de características individuais como criatividade, capacidade de adaptação, reflexão, entre outras, na busca dos sujeitos pela concretização dos seus sonhos e anseios. (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021).

concretização. De acordo com Dolabela (2003), essas ações constituem o eixo do autoaprendizado, composto por dois ciclos: (1) os sujeitos concebem um sonho e (2) buscam realizá-lo, identificando e aprendendo tudo o que for necessário, o que significa o desenvolvimento de competências e habilidades. Dessa forma,

O aprendizado empreendedor é um processo permanente. Por um lado, porque o conceito de si (em que está embutido o conhecimento de si próprio) é parte essencial do saber empreendedor e se altera durante toda a vida. Isso implica acompanhar e entender as constantes mutações do eu – que influenciarão profundamente a natureza do sonho, exigindo a redefinição das relações entre sonho, busca de sua realização e elementos de suporte. Por outro lado, porque o objeto do sonho é algo que se transforma na ação e está inserido em uma realidade que também sofre constantes transformações, exigindo, portanto, um aprendizado que recomeça a cada dia. (DOLABELA, 2003, p. 69).

Por tudo isso, a Pedagogia Empreendedora visa à formulação de sonhos estruturantes (projetos de vida) e a busca para realizá-los. “Nesse processo, a tarefa do professor, além de apresentar a pergunta fundante [‘Qual o seu sonho e como tentará realizá-lo?’], será a de apoiar o aluno na busca e construção do conhecimento, e não a de ensinar”. (DOLABELA, 2003, p. 93). Por conta desse deslocamento entre o(a) professor(a) e o ensino, que pormenorizam o seu papel, problematizo, na próxima seção, essa ênfase na aprendizagem que tem colocado os sujeitos como responsáveis pelo autoaprendizado, bem como as mais variadas experiências da vida como oportunidades de aprendizagem.

### **5.3 Papel Docente mediante a Ênfase na Aprendizagem**

*Do ‘sábio-no-palco’, o professor parece ter-se tornado o ‘guia-que-anda-junto’ e, segundo alguns, até o ‘colega na retaguarda’.*  
(BIESTA, 2020, p. 118).

Como forma de problematização dos pressupostos da Sociedade da Aprendizagem e, sobretudo, da Pedagogia Empreendedora, esta seção tem por objetivo resgatar o papel da escola e do professor em relação à prática pedagógica voltada à formação plena dos sujeitos, articulada aos seus contextos e necessidades, por meio da qual se promove o conhecimento de si e do mundo. O propósito da Pedagogia Empreendedora, que apoia o aluno no que diz respeito à elaboração do sonho e sua respectiva concretização, coloca em pauta outro tipo de importância à Educação, pois considera que “Qualquer esforço feito pelo aluno é conhecimento [...] Somente a ausência de movimento representará falha ou fracasso no processo de aprendizado”. (DOLABELA, 2003,

p. 92). Por isso, embora um aluno possa não conseguir elaborar o seu sonho, certamente terá despendido certa energia que, nessa lógica, já é considerada como aprendizado.

Dardot e Laval (2016, p. 148) argumentam que “O processo de descoberta no mercado altera o próprio conceito do que devemos entender por conhecimento e ignorância”. Há uma inversão na lógica de busca do conhecimento, uma vez que, em uma prática pedagógica preocupada com a apresentação do mundo aos sujeitos, propõe-se o estudo de determinados conteúdos para a concretização dos conhecimentos. Na dinâmica neoliberal de cunho utilitarista, as iniciativas dos sujeitos no contexto mercadológico estão relacionadas à identificação de oportunidades. Nesse sentido, às escolas cabe a preocupação com a formação de posturas empresariais, relacionadas ao desenvolvimento de competências para atendimento de necessidades mercantis pontuais, secundarizando a importância do conhecimento escolar.

Em decorrência de tal inversão, delega-se aos sujeitos a responsabilidade pela própria aprendizagem, considerando que “O aluno em busca da congruência entre o sonho e a sua forma de ser, de conhecimentos sobre si mesmo e sobre o objeto do sonho, mergulha em uma situação em que tem o controle do próprio processo de aprendizagem”. (DOLABELA, 2003, p. 106). Controlar o próprio processo de aprendizagem é, a partir da sabedoria de identificação de oportunidades, desenvolver-se continuamente, ou seja, ser um cosmopolita inacabado. (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009).

Esse cenário de ênfase na aprendizagem está circunscrito, segundo Biesta (2020), por dois ângulos diferentes – porém, complementares – que têm contribuído para a reconfiguração do papel e a posição do ensino e do professor, os quais vão ao encontro dos pressupostos neoliberais apresentados pela Pedagogia Empreendedora: *o impacto da ascensão da língua e da “lógica” da aprendizagem sobre a Educação*; e, em contrapartida, *a consideração do ensino como forma de controle*.

Em relação ao primeiro ângulo citado, que diz respeito ao *impacto da ascensão da língua e da “lógica” da aprendizagem sobre a Educação*, Biesta (2012) coloca-nos a repensar sobre a “transformação do vocabulário educacional em linguagem da aprendizagem”, que tem influenciado no uso excessivo do conceito de aprendizagem em detrimento ao conceito de educação, ao se tratar de processos e práticas educacionais. A “nova linguagem de aprendizagem” a que o autor se refere consiste na “[...] redefinição do ensino como facilitação da aprendizagem e da educação como o provimento de oportunidades de aprendizagem ou de experiências de aprendizagem”. (BIESTA, 2012, p. 815). Como aspectos problemáticos dessa nova linguagem, Biesta (2012) aponta o fomento ao

individualismo, em contraponto à necessária relação entre educador/educando, e o esvaziamento de conteúdos e rumos educacionais.

Segundo Biesta (2020), há uma tendência atual muito forte de traduzir a Educação em uma língua de aprendizagem, que nada mais é do que a “aprendizagem” dos processos educativos, relacionada à noção de aprendizado ao longo da vida. Segundo Biesta (2020, p. 69), “O problema com a língua de aprendizagem é que se trata de uma língua que se refere a processos que são ‘abertos’ ou ‘vazios’ no que diz respeito ao conteúdo e ao objetivo”. Assim, o argumento central é de que a aprendizagem se faz necessária, sobretudo na assunção da postura de aprendente por toda a vida; porém, tal argumento não se relaciona a conteúdos escolares, mas a uma determinada racionalidade que pressupõe um sujeito capaz de se reinventar a todo o momento, em qualquer circunstância.

Nesse viés, “Sem uma indicação do que deve ser aprendido e, mais importante, do para quê algo deve ser aprendido [...] a língua de aprendizagem é incapaz de fornecer um sentido de orientação [...]”. (BIESTA, 2020, p. 71). A ênfase na aprendizagem – ou, ainda, no aprendizado ao longo da vida – não apresenta um propósito educativo, isto é, não se preocupa com conteúdos, objetivos e relações, mas com uma capacidade de aprender que dê conta do desenvolvimento e do crescimento econômico. Assim, a dinâmica mercadológica passa a ser o meio e o fim da Educação ao invés de ser uma das ordens sociais contempladas nas práticas educativas.

Em decorrência disso, “[...] a aprendizagem é retratada como um ato de *adaptação*, sem sequer insinuar a possível necessidade de perguntar *a que se deve adaptar e porque se deve adaptar* a isso, antes de ‘decidir’ se adaptar”. (BIESTA, 2020, p. 73, grifos do autor). Além da própria questão do mercado, essa ideia da aprendizagem constitui um contexto maior a que Biesta (2020) se refere como “política da aprendizagem”, onde as questões sociais de cunho político passam, também, a ser problemas de aprendizagem, resultando na transferência de responsabilidades políticas à sociedade civil, o que é justamente um dos efeitos da lógica neoliberal.

Aproveitando a discussão sobre o ângulo da “linguagem de aprendizagem”, outro motivo pelo qual ela vem sendo fortemente valorizada diz respeito à crítica ao ensino tradicional. A ideia de uma aula expositiva, em que o professor aborda um assunto e os alunos silenciosamente escutam, tem sido vista como inapropriada na sociedade Contemporânea. Ocorre que essa crítica é recorrente nos discursos educacionais; contudo, é importante problematizarmos os seus fundamentos. Como exemplo, podemos citar a valorização das tecnologias nas práticas pedagógicas por serem consideradas inovadoras. É possível, no entanto, que um professor desenvolva uma aula extremamente tradicional utilizando tecnologias, enquanto outro

desenvolva uma aula interativa em um ambiente considerado tradicional, que geralmente é uma sala onde os alunos sentam de forma individual e o professor, a frente de todos, ministra sua aula.

Essa crítica ao ensino tem contribuído para o fortalecimento do papel do professor enquanto facilitador de aprendizagem.

Nesta situação, o professor já não transmite, de fato, nada, mas desenha ambientes de aprendizagem para os alunos, de modo a facilitar a sua aprendizagem. Da mesma forma, os alunos não estão envolvidos na absorção passiva, mas na construção adaptativa ativa, e é através dela que adquirem as aptidões e competências que os tornam mais capazes de se adaptarem a situações futuras. Isto também muda o significado e a posição do currículo, que já não existe como o conteúdo a ser transmitido e adquirido, mas torna-se redefinido como um conjunto de ‘oportunidades de aprendizagem’ em e através das quais os alunos, de forma flexível e personalizada, buscam as suas próprias trajetórias de aprendizagem únicas. (BIESTA, 2020, p. 101).

Na perspectiva da ênfase na crítica ao ensino, Biesta (2020) preocupa-se com a possibilidade de que a Educação esteja apenas se transformando em “trabalho agitado”, uma vez que tal crítica contesta a passividade dos alunos. Dessa forma, inclina-se à valorização da aprendizagem mobilizada pela comunicação, pelo constante movimento, pela abordagem de metodologias inovadoras, entre outros. “O problema [...] tem a ver com a construção binária de opções, ou seja, com a ideia de que a única resposta significativa às formas autoritárias de ensino reside na abolição do ensino e num direcionamento para a aprendizagem”. (BIESTA, 2020, p. 94). O mote central a que o autor se refere, portanto, diz respeito à preocupação quanto à defesa de que qualquer atividade em que os alunos assumam a postura de protagonistas seja considerada como aprendizagem.

Importa ressaltar, ainda, que problematizar a ênfase na aprendizagem não significa exclusivamente a defesa do ensino enquanto provedor da aprendizagem, pois, de acordo com Biesta (2020), o ensino não é a *causa* da aprendizagem. Enquanto a ênfase na aprendizagem coloca sob o sujeito a responsabilidade por seu próprio aprendizado, a relação de causa e efeito entre ensino e aprendizagem responsabiliza os professores acerca das compreensões dos alunos (que consiste na aprendizagem). Dessa forma, o autor busca evidenciar que a aprendizagem é apenas uma das possibilidades do ensino.

Libertar o ensino da aprendizagem, mostrando que *ensinareaprender* não é uma palavra só, não é apenas importante para mostrar que a aprendizagem é uma forma muito particular e, em certo sentido, bastante limitada, com a qual podemos nos envolver e existir no mundo. Libertar o ensino da aprendizagem, manter a aprendizagem fora da sala de aula, é também importante para abrir outras possibilidades existenciais para os alunos, particularmente

possibilidades que não coloquem a eles a sua criação de sentido no centro do processo educativo, mas que lhes permitam encontrar o que lhes vem ‘além’ da criação de sentido. (BIESTA, 2020, p. 88-89, grifo do autor).

Com isso, o autor quer dizer que é possível que os alunos aprendam sem necessariamente serem ensinados, bem como sejam ensinados sem necessariamente aprenderem. É um equívoco discursar sobre os problemas da ênfase na aprendizagem defendendo, em contrapartida, o inevitável lugar do ensino, pois ensino e aprendizagem são dois conceitos diferentes que nos processos de escolarização se correlacionam ou deveriam se correlacionar. Enquanto o ensino consiste na possibilidade destinada aos alunos de existirem enquanto sujeitos no e com o mundo por meio do diálogo, a aprendizagem representa a forma como os sujeitos significam e compreendem os elementos que o cercam. (BIESTA, 2020). Por fim, importa ressaltar, a partir dessas definições, que nem todo ensino visa à aprendizagem.

Direcionando a discussão para o segundo ângulo, concernente à *consideração do ensino como forma de controle*, Biesta (2020) aponta que essa percepção também polariza as noções de ensino e aprendizagem. No entanto, nesse ângulo, defende-se uma concepção de Educação oposta à ênfase na aprendizagem, pois se acredita que um dos seus principais efeitos tenha se dado na perda de autoridade do professor; por esse motivo, resgata-se a ênfase no ensino como uma forma de controle.

Como consequência, os alunos, que na lógica da “linguagem de aprendizagem” são sujeitos do próprio processo de aprendizado, passam a ser objetos das intenções dos professores. (BIESTA, 2020). Essa é uma visão totalmente distinta daquilo que se entende como uma possibilidade de construção ativa do conhecimento. Podemos dizer, portanto, que, de um lado, há uma ênfase no papel do aluno perante a sua própria aprendizagem, colocando o professor como mero facilitador desse processo; enquanto, de outro, o foco volta-se ao ensino como forma de controle do professor mediante as ações dos seus alunos, mitigando qualquer forma de “liberdade”.

Por tudo isso, é em meio às discussões postas pelos dois ângulos – *o impacto da ascensão da língua e da “lógica” da aprendizagem sobre a Educação*; e *a consideração do ensino como forma de controle* – que Biesta (2020) propõe uma redescoberta do ensino, considerando-o como possibilidade de existência enquanto sujeitos. Nesse aspecto, partindo do princípio de que “[...] a tarefa educativa consiste em despertar no outro ser humano o desejo de querer existir no e com o mundo de uma forma adulta<sup>7</sup>, isto é, como *sujeito*”

---

<sup>7</sup> Biesta (2020) discute o termo “adulto” como uma forma de existir e não como o resultado de uma trajetória de desenvolvimento (infância, adolescência, fase adulta e velhice).



(BIESTA, 2020, p. 34, grifo do autor), o autor aponta que importa preocupar-se em *como* os seres humanos são. Ou seja, é a subjetividade que se coloca em pauta, “[...] é a questão do *ser* *sujeito* humano ou da ‘condição’ humana de *ser-sujeito*”. (BIESTA, 2020, p. 34, grifos do autor). Assim, de acordo com Biesta (2020), só podemos realmente existir no mundo em função da relação entre a nossa existência – enquanto sujeitos – e a existência do mundo.

Existir como sujeito [...] significa estar em ‘estado de diálogo’ com o quê e quem é o outro; significa estar exposto ao quê e quem é o outro, ser abordado pelo quê e quem é o outro, ser ensinado pelo quê e quem é o outro, e ponderar o que isso significa para a nossa própria existência e para os desejos que temos em relação à nossa existência [...] Tal forma de entender o que significa existir como sujeito está em alguma tensão com o que muitos veem como um dos princípios principais do nosso tempo, onde a nossa liberdade como sujeito humano é predominantemente entendida como a liberdade de *escolha*: a liberdade de escolher o que queremos escolher, de fazer o que queremos fazer, de ter o que queremos ter, de ser o que queremos ser, e também de comprar o que queremos comprar. (BIESTA, 2020, p. 26-27, grifo do autor).

Desse modo, a noção de ensino como possibilidade de existência enquanto sujeito confunde-se, por vezes, com a “liberdade de escolha” posta pela racionalidade neoliberal. Ser sujeito é estabelecer uma relação entre a existência de si e a existência do mundo, de modo a tomar decisões coerentes tanto aos desejos individuais quanto aos desejos coletivos. É reconhecer a própria individualidade, mas não a colocar acima da coletividade, e entender se o desejável é bom para si e, inclusive, para os outros. Essa noção difere daquilo que se defende como liberdade na lógica neoliberal, considerada como potencial para a diferença, para a novidade, para a exclusividade, em que a individualidade, muitas vezes, promove o apagamento do outro.

Na linha da noção de ensino defendida pelo autor, que “[...] se preocupa em abrir possibilidades existenciais para os estudantes, ou seja, possibilidades em que e através das quais os estudantes possam explorar o que pode significar existir como sujeito no e com o mundo” (BIESTA, 2020, p. 25), a Educação, de modo geral, deve se atentar aos conteúdos, objetivos e relações e exercer três funções diferentes (domínios de propósito educacional): qualificação, socialização e sujeitificação (subjetivação). No caso da qualificação, o foco consiste não somente em preparar para o trabalho, mas em proporcionar conhecimentos e habilidades que contribuam para que os alunos se situem no mundo, a exemplo de questões relacionadas à política (exercício da cidadania) ou a aspectos culturais. No que concerne à socialização, trata-se das abordagens educacionais que contribuam para que os sujeitos se tornem pertencentes a determinadas ordens sociais, culturais e políticas. Já em relação à sujeitificação, considera-se como oposta à socialização, pois não se trata da inserção dos

sujeitos às ordens existentes, mas da forma como ele constitui um modo de ser e estar em sociedade mediante tais ordens. (BIESTA, 2012).

Dadas as discussões desta seção, que dizem respeito aos dois ângulos que têm contribuído para a reconfiguração do papel e a posição do ensino e do professor, Biesta (2020) aponta que, de um lado, defende-se uma abordagem progressista e libertadora da educação cujo foco consiste na aprendizagem do aluno; enquanto, de outro, o ensino assume um caráter conservador e é valorizado como forma de controle. Por isso, propõe um terceiro ângulo, que representa a sua redescoberta do ensino, “[...] uma em que o ensino se posicione no extremo progressivo do espectro e esteja (re)ligado às ambições emancipatórias da educação”. (BIESTA, 2020, p. 26). Assim, o autor busca explicar, sob o viés progressista, de que forma o ensino pode contribuir para a constituição dos seres humanos enquanto sujeitos, desmistificando a sua consideração como forma de controle. Do mesmo modo, objetiva evidenciar a possibilidade de que uma abordagem progressista não necessariamente possibilite aos alunos existirem como sujeitos.

Os argumentos de Biesta (2020) e sua contribuição no que se refere a um terceiro ângulo – a redescoberta do significado progressista do ensino – traz elementos interessantes para pensarmos sobre a ênfase na aprendizagem posta pela Pedagogia Empreendedora, no contexto da Sociedade da Aprendizagem. Afinal, de qual “aprendizagem” estamos falando? Em que posição ela coloca a escola e o professor? Quais pressupostos educacionais ela mobiliza?

## 6 CAPÍTULO ANALÍTICO

Para proceder com a análise do material, em um primeiro momento, realizei a leitura na íntegra dos 12 exemplares dos Cadernos Escola da Escolha e retirei excertos considerados potentes para o estudo, salvos em um arquivo DOC que compôs 98 páginas. Em seguida, retomei a leitura de todos os excertos e categorizei-os, de modo que eu pudesse analisar o todo e reorganizar suas partes para melhor compreendê-lo<sup>1</sup>. Contudo, ao realizar esse movimento, identifiquei a complexidade de categorizar os excertos, pois, na medida em que eu avançava na leitura, deparava-me com um texto extremamente articulado, em que as categorias criadas se atravessavam e se complementavam a todo o momento. Percebi que fazer esse movimento recairia na perda da potencialidade dos materiais.

Nesse sentido, a análise dos Cadernos Escola da Escolha foi realizada a partir da consideração de um fio condutor, representado pelo discurso sobre a *Formação de Sujeitos do/para o Século XXI*, que subsidia os seus pressupostos educacionais, os quais cabe aqui já apresentar: *Sociedade Pós-Industrial e Conhecimento como Capital Humano; Desenvolvimento de Competências e Habilidades; Oportunidades de Aprendizagem e Aprendizado ao Longo da Vida; Sujeito Projetista de Si Mesmo; Formação do Jovem Protagonista; e Ênfase na Educação Socioemocional*.

Cheguei a tais pressupostos em função de ter possibilitado ao discurso emanar a sua própria complexidade, conforme nos ensina Fischer (2001) com base nos estudos foucaultianos. Quero dizer, com isso, que ter categorizado os excertos, em um primeiro momento, distanciou-me da percepção sobre as relações estabelecidas pelo discurso de *Formação de Sujeitos do/para o Século XXI*, com todos os elementos que o constituem. Contudo, ter identificado isso e mudado a estratégia de análise foi uma questão suscitada pelo próprio discurso, que se mostrou articulado e “[...] apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria”. (FISCHER, 2001, p. 200).

O discurso de *Formação de Sujeitos do/para o Século XXI*, portanto, representa o fio condutor deste trabalho que é composto por enunciados, isto é, os pressupostos educacionais que estruturam a trama a ser problematizada e que constituem uma formação discursiva do campo de saber pedagógico. (FISCHER, 2001).

---

<sup>1</sup> As categorias criadas foram: Produtividade; Protagonismo; Parceria Público/Privado; Transformações Sociais (revoluções científicas, políticas, culturais e técnicas); Noção de “aprendizagem” e “educação permanente”; Papel da Escola; Papel do Professor; Projeto de Vida; Autonomia; Inclusão; Educação Emocional; Empreendedorismo; Accountability.

Por esse motivo, este capítulo divide-se em três seções. Na primeira seção, intitulada *O Fio Condutor: formação de sujeitos do/para o século XXI*, apresento, como o próprio título evidencia, o fio que permeia toda a discussão da Escolha da Escolha (o discurso). Na segunda seção, intitulada *A Trama: Pressupostos Educacionais Mobilizados pela Escola da Escolha*, abordo a trama que significa e sustenta esse fio, isto é, os pressupostos educacionais mobilizados pela Escola da Escolha (os enunciados). Já na terceira seção, intitulada *A Costura: a Noção de Projeto de Vida na Área Educacional*, faço a “costura” entre o fio condutor, a trama e o problema de pesquisa deste trabalho.

### **6.1 O Fio Condutor: formação de sujeitos do/para o século XXI**

Conforme mencionado, os Cadernos Escola da Escolha possuem um fio condutor, representado pelo discurso sobre a *Formação de Sujeitos do/para o Século XXI*. Antes de apresentá-lo, faz-se importante compartilhar os movimentos realizados até a sua referida constituição enquanto fio.

O material empírico, composto por 12 Cadernos Escola da Escolha, possui especificidades, uma vez que cada Caderno apresenta um ponto focal; contudo, todos os Cadernos estão extremamente articulados e, em cada um deles, há menção aos outros a todo o momento. Essa questão pode ser visualizada na Figura 14 (página 124), cujo objetivo é mapear o fio condutor da Escola da Escolha por meio de um mapa conceitual que manifesta a articulação deste Modelo e através do qual se desenvolve a trama a ser problematizada na sequência deste trabalho. Tal mapa foi elaborado a partir da organização dos volumes dos próprios Cadernos (Memória, Pedagógico, Inovação e Gestão), bem como os pressupostos educacionais mobilizados e os autores que sustentam a discussão do Modelo.

Importa apresentar o mapa conceitual para melhor entendimento e interpretação do leitor. A visualização pode ser iniciada pela subdivisão *Memória* (cor lilás), que representa o primeiro volume dos Cadernos e consiste na “breve história de quase tudo desde o início”. (ICE, 2019a, p. 5). Nesse volume, é apresentada a história de criação e evolução do Modelo, os autores que fundamentaram todos os Cadernos (destes, foram destacados os principais na cor verde) e as discussões acerca da Educação Inclusiva, as quais não me aprofundarei neste trabalho. Essa subdivisão, *Memória*, é basilar para o fio condutor, uma vez que ela subsidia e percorre todas as demais subdivisões em função da contextualização acerca da sociedade contemporânea e seus efeitos na *Formação de Sujeitos do/para o Século XXI*.

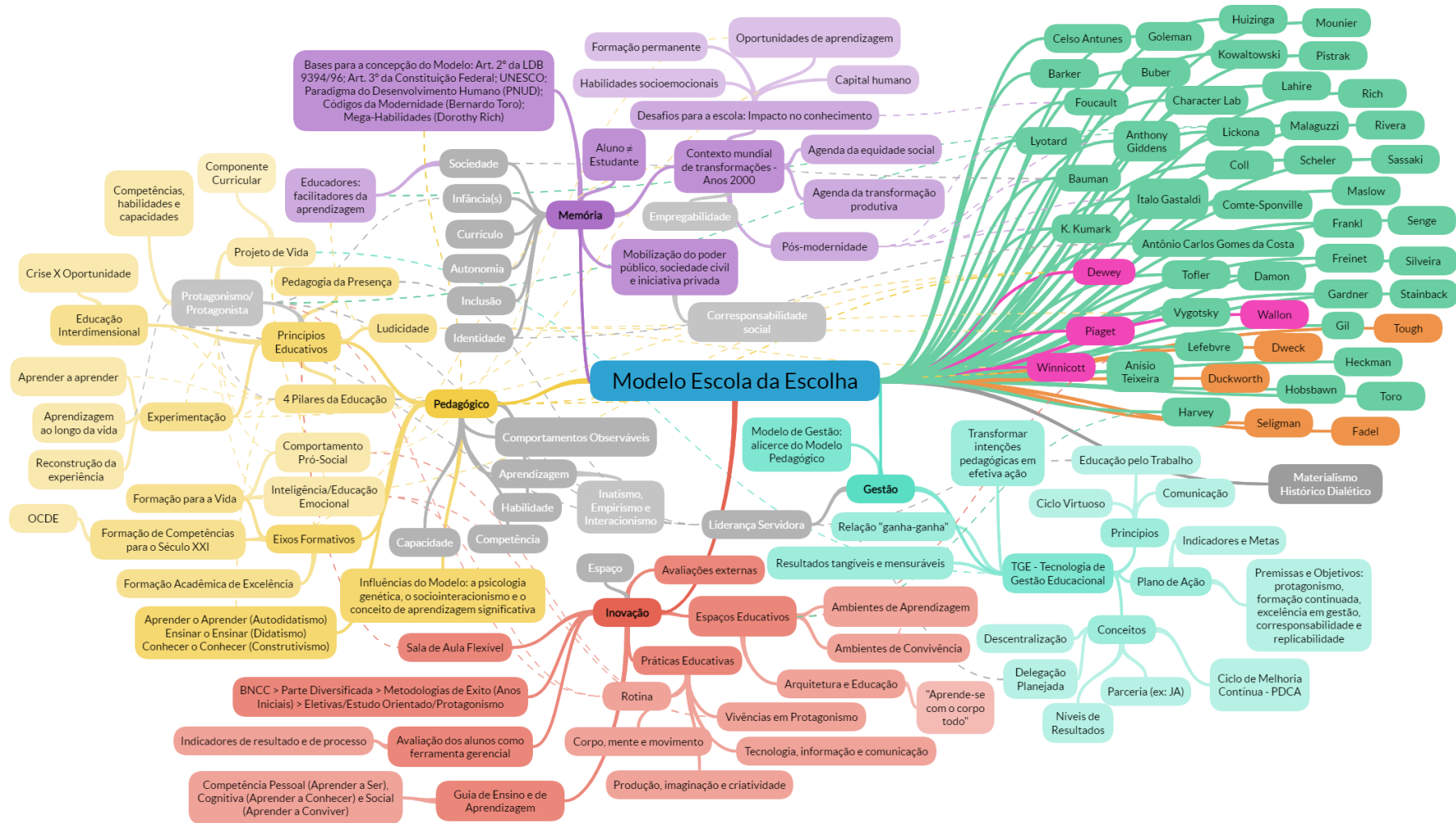
Na sequência, pode-se visualizar a subdivisão *Pedagógico* (cor amarela), que traz elementos centrais sobre a concepção do Modelo Pedagógico da Escola da Escolha no contexto do século XXI. Nela, discute-se acerca da prática pedagógica no que diz respeito aos princípios educativos; eixos formativos; aprendizado ao longo da vida; noções de protagonismo, experiência, aprendizagem, habilidade, competência e capacidade; entre outros. Essa subdivisão é fundamental para a análise sobre como a Escola da Escolha concebe o papel da Educação, bem como sobre qual “formação” espera-se dos alunos desse Modelo Pedagógico.

Em seguida, identifica-se a subdivisão *Inovação* (cor vermelha), cujo objetivo centra-se na concepção de um currículo focado na integralidade da ação educativa. Para tal, apresentam-se questões relacionadas tanto à metodologia quanto à estrutura da Escola da Escolha, pois se defende uma correlação fundamental entre o par “Arquitetura e Educação”. Ademais, também se discute sobre o que o Modelo da Escola da Escolha entende como inovação nos processos de gestão do ensino e da aprendizagem.

Em continuidade, pode-se verificar a subdivisão *Gestão* (cor verde água), na qual são apresentados os aspectos relacionados à integração entre Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão e os princípios que resguardam a importância de tal relação, segundo a proposição da Escola da Escolha.

Por fim, cabe destacar também que, no mapa conceitual, foram sinalizados os conceitos mobilizados pelo Modelo da Escola da Escolha (cor cinza). Além disso, os autores Dewey, Piaget, Winnicott e Wallon estão agrupados na cor rosa por serem referência do ICE (2019I) nos estudos realizados sobre a concepção do Modelo (Anos Iniciais). Do mesmo modo, Dweck, Seligman, Duckworth, Tough e Fadel estão agrupados na cor laranja por orientarem a discussão acerca da formação de sujeitos para o século XXI, de acordo com ICE (2019I).

Figura 14 - Mapa conceitual: articulação do Modelo da Escola da Escolha



Fonte: Elaborado pela autora.

O fio condutor do Modelo da Escola da Escolha diz respeito à *Formação de Sujeitos do/para o Século XXI*. O ponto-chave deste fio está relacionado à reconfiguração da importância do conhecimento e à postura dos sujeitos diante os desafios em uma sociedade marcada pela Revolução Pós-Industrial, cuja argumentação se inicia na subdivisão *Memória* e permanece viva ao longo de todos os Cadernos Escola da Escolha, balizando a discussão educacional.

Para iniciar a apresentação do fio condutor, penso ser interessante visitar os autores e suas obras que fundamentam a concepção do ICE acerca da formação dos sujeitos para o século XXI. Conforme já comentado, tais autores estão agrupados na cor laranja no mapa conceitual, quais sejam: Dweck, Seligman, Duckworth, Tough e Fadel.

Dweck (2008), na obra *Por que algumas pessoas fazem sucesso e outras não*, discute sobre códigos mentais fixos e construtivos, que interferem diretamente na percepção dos sujeitos sobre suas próprias habilidades e talentos. A versão atualizada desta obra consiste no livro *Mindset: a nova psicologia do sucesso*, publicado em 2017, que trata sobre as características da personalidade (crenças pessoais) que “travam” ou “libertam” o potencial de cada sujeito (*mindset* fixo ou de crescimento), consequentemente levando-os ao fracasso ou ao sucesso. Dweck é uma pesquisadora norte-americana atuante nos temas sobre personalidade, psicologia social e psicologia do desenvolvimento.

Seligman possui três obras que fundamentam os argumentos do ICE: *Aprenda a ser otimista* (2014), *Felicidade autêntica* (2004) e *Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar* (2011). Seligman é um psicólogo americano, com forte atuação na área da Psicologia Positiva<sup>1</sup>, “[...] cujos estudos e pesquisas enfocam as emoções positivas, as virtudes, as qualidades individuais, os pontos fortes da personalidade da pessoa e não os aspectos negativos ou patologias”. (ICE, 2019l, p. 47). De modo geral, o autor trata sobre a contribuição do otimismo na qualidade de vida das pessoas, que apresenta, também, um viés relacionado ao desenvolvimento do potencial individual.

Duckworth (2016), em sua obra *Garra: o poder da força e da perseverança*, fala sobre a importância da superação dos desafios para o alcance do sucesso pretendido. Segundo a autora, o que faz a diferença em nossas vidas não é o talento, mas a garra, que consiste em uma combinação entre paixão e perseverança. “Seus estudos demonstram que a determinação e a vontade de vencer são mais determinantes que o Q.I. para o sucesso dos estudantes. É uma estudiosa dos atributos que prenunciam o sucesso”. (ICE, 2019l, p. 39).

---

<sup>1</sup> Para compreender os discursos de autoajuda e educação, sugiro a leitura de Marín-Díaz (2015).

De acordo com a apresentação do ICE (2019I), Duckworth é uma psicóloga e pesquisadora norte-americana das habilidades socioemocionais.

Tough (2014), em sua obra *Uma questão de caráter: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso*, que consiste em uma parceria com o Instituto Ayrton Senna<sup>2</sup>, trata da oferta de uma educação de qualidade tanto para estudantes “privilegiados” quanto para aqueles em situação de pobreza. O autor focaliza sua discussão no desenvolvimento de competências não cognitivas, como sugere o próprio título do livro. Argumenta que o mais importante para a criança, nos seus primeiros anos de vida, não é a quantidade de informação a ser processada, mas o desenvolvimento de qualidades como persistência, autocontrole, determinação, entre outras. Nesse sentido, “Suas descobertas revelam que associar sucesso a inteligência é um equívoco e que deveríamos ensinar o que faz a diferença: os traços de personalidade”. (ICE, 2019I, p. 50). Tough é um jornalista americano-canadense que estuda a diferença entre as crianças que se tornam adultos bem-sucedidos e felizes e aquelas que não o conseguem.

Embora o ICE aponte Fadel como um dos autores que fundamentam suas discussões, não há referência bibliográfica do autor, somente uma breve apresentação dele junto ao Trilling:

São co-fundadores do Center for Curriculum Redesign (CCR) – uma organização mundial dedicada a responder as questões relativas ao que os estudantes devem estudar para se preparar para os desafios deste século. Nesta instituição estão presentes ONGs, instituições acadêmicas, corporações e organizações sem fins lucrativos de expressiva relevância mundial<sup>3</sup>. (ICE, 2019I, p. 40).

<sup>2</sup> “O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos comprometida com a educação integral. Movidos pelo sonho de impulsionar o potencial de todos os estudantes, produzimos conhecimento com base em evidências, formamos gestores públicos e educadores e criamos componentes de políticas educacionais inovadores. Para que isso aconteça, trabalhamos em rede com toda a sociedade, atuando junto a gestores, pesquisadores, educadores, parceiros de negócios e apoiadores da causa interessados em transformar a realidade brasileira por meio de uma educação com mais significado e comprometida com a redução das desigualdades”. (INSTITUTO AYRTON SENNA, [2021?]).

<sup>3</sup> “O que os alunos devem aprender para o século XXI? (na era da inteligência artificial, biotecnologia, etc.) [...] A missão do Centro de Redesenho Curricular (CCR) é responder a esta pergunta oportuna e propagar abertamente suas recomendações em todo o mundo. O CCR reúne organizações não governamentais, jurisdições, instituições acadêmicas, corporações e organizações sem fins lucrativos, incluindo fundações. reformular o ‘o quê’ da educação é cada vez mais crítico no contexto das *questões de justiça/equidade econômica e social*, que estão sendo amplificadas por novas tecnologias (IA, biotecnologia etc.). [...] As últimas grandes mudanças no currículo ocorreram no final de 1800 como resposta ao súbito crescimento das necessidades sociais e de capital humano. Como o mundo do século 21 tem pouca semelhança com o do século 19, os currículos educacionais precisam ser profundamente redesenhados para as quatro dimensões de conhecimento, habilidades, caráter e meta-aprendizagem. Adaptar-se às necessidades do século XXI significa visitar cada dimensão e a interação entre elas”. (CCR, [2022?], grifos do site).



De posse dessas informações, podemos identificar o quanto as questões de ordem socioemocional têm sido fortemente consideradas ao se pensar na formação dos sujeitos para o século XXI. No entanto, esse enfoque é desencadeado a partir do que considero como ponto de partida desta trama: a relação entre *Sociedade Pós-Industrial e Conhecimento como Capital Humano*. De acordo com Sanson (2010), com o advento da Revolução Informacional/Tecnológica, emerge a economia do imaterial, na qual a principal “força” produtiva do trabalhador são os investimentos que ele faz em si mesmo.

Segundo o ICE (2019f, p. 50),

Já vai longe o tempo em que havia abundância de postos de trabalho disponíveis e que boa parte deles eram ocupados para executar tarefas manuais simples. A introdução da tecnologia mudou a natureza do trabalho, as tarefas e, por consequência, os tipos e qualidade da formação e competências necessárias. [...] O local de trabalho contemporâneo exige que os trabalhadores tenham amplas competências cognitivas, produtivas, emocionais e sociais. Atividades rotineiras para resolução de problemas e comunicação complexos estão cada vez mais presentes, e o domínio dessas habilidades está se tornando cada vez mais valioso no mundo produtivo.

Nessa perspectiva, cada sujeito é responsável pelo seu próprio capital humano (LÓPEZ-RUIZ, 2007) e assume a responsabilidade de fazer investimentos em si mesmo, tal como uma miniprensa, considerando um cenário dinâmico e imprevisível. Coloca-se em pauta, a partir disso, mais um ponto desta trama: o *Desenvolvimento de Competências e Habilidades*. Embora a Revolução Informacional contribua para a valorização do conhecimento (resiliência, mobilidade), vê-se emergir o discurso da inovação<sup>4</sup>, que acarreta uma necessidade infindável de reinvenção. O foco volta-se não tanto ao aprofundamento do conhecimento, enquanto um conteúdo a ser explorado, mas às capacidades de transformá-lo e ressignificá-lo a todo e qualquer momento, isto é, ao desenvolvimento de competências e habilidades – até mesmo porque “não há tempo a se perder” com aprofundamentos. Vivemos em uma sociedade imediatista.

Nesse sentido, “O que interessa ao mercado não é se as pessoas são proprietárias de um saber determinado, mas o conjunto de capacidades, habilidades e destrezas que elas possuem e como estas vêm sendo treinadas e desenvolvidas”. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 274). Isso nos leva a mais um ponto da trama: *Oportunidades de Aprendizagem e Aprendizado ao Longo da Vida*. Para agregar valor ao seu capital humano, é preciso estar aberto a aprender durante toda a vida e em qualquer oportunidade. A aprendizagem diz respeito à capacidade de

---

<sup>4</sup> A própria noção de classe social se esvanece e abre espaço para o conceito de mobilidade social, que apresenta relação direta com a individualização dos riscos sociais, conforme discute Beck (2011).

se dispor a aprender, pois todas as situações servem como experiência, e o enfoque se desloca mais à postura de aprendente do que ao conhecimento propriamente dito.

Reforça-se, nessa lógica, o fomento à autorresponsabilidade pelo próprio sucesso. No contexto neoliberal, sendo cada sujeito uma miniempresa, é necessário cuidar do seu capital humano, o que pressupõe constantes atualizações devido ao mercado competitivo. Essa autorresponsabilidade se traduz pelo fomento à criação de Projetos de Vida individuais. Chegamos, portanto, a mais um ponto desta trama: *Sujeito Projetista de Si Mesmo*. É preciso preocupar-se com o futuro que, no entanto, não sabemos do que dele esperar. O que de fato se tem certeza é que ele é incerto e duvidoso. Fica em questionamento se o conhecimento atual do sujeito – seu capital humano – atenderá as exigências futuras; por conta disso, é importante estar preparado para qualquer situação em função da lógica da flexibilidade.

Nesse sentido, as noções de educação permanente e aprendizado ao longo da vida

[...] expressam a estratégia de governante contemporânea, que leva as organizações estatais contemporâneas a se definirem como sociedades de aprendizagem. Sociedades que oferecem, através de diferentes cenários e modelos, uma educação para suprir necessidades básicas de aprendizagem, uma educação que depende fundamentalmente das potencialidades do indivíduo e de suas ações. Uma sociedade onde cada pessoa é responsável por governar as suas ações e se autogerir para ampliar suas possibilidades, e entrar na concorrência por todas aquelas coisas que hoje definem que os indivíduos sejam bem-sucedidos e felizes. (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 253).

Considerando isso, na concepção da Escola da Escolha, o protagonismo é de suma importância, pois apresenta relação direta com a autorresponsabilidade e o Projeto de Vida. “Ser protagonista é ser capaz de se colocar como sujeito construtor do seu Projeto de Vida e de se ver como parte da solução de problemas reais, de não ser indiferente a eles, mas de atuar como elemento que contribui para a sua solução”. (ICE, 2019b, p. 26). Por esse motivo, essa discussão consiste em mais um ponto da trama: *Formação do Jovem Protagonista*. O protagonismo é fortemente valorizado no sentido de que os sujeitos assumam o controle das suas próprias vidas e se responsabilizem pelos seus erros e acertos, utilizando-se deles para se desenvolverem.

De acordo com o ICE (2019a, p. 13), o Modelo da Escolha da Escolha

[...] guarda fidelidade ao compromisso com uma educação que possibilita às crianças, adolescentes e jovens as condições para que construam uma visão de si próprios no futuro e a executem, valendo-se do protagonismo como mecanismo de ação mobilizadora de forças, talentos e potencialidades para essa construção que se materializa como Projeto de Vida – tema que reside no coração do Modelo da Escola da Escolha. (ICE, 2019d, p. 14).

Falamos, até então, sobre vários pontos que constituem os sujeitos do/para o século XXI. São diversas questões que exigem o olhar atento desse sujeito, que dizem respeito ao fracasso ou sucesso da sua própria vida. Contudo, o ponto que nos deu a abertura a este fio condutor, a partir dos autores que embasam a Escola da Escolha sobre o século XXI, retoma agora a sua importância e encerra a trama: a *Ênfase na Educação Socioemocional*. Afinal, os sujeitos precisam estar preparados para lidarem com essa ênfase na autorresponsabilidade e nos respectivos retornos que isso acarretará, mantendo-se firmes para seguirem em frente.

Coloca-se em pauta a ideia de que “[...] não há ninguém fora de nós mesmos que possa assumir para si a tarefa de nos fazer felizes, e [...] da aprendizagem que temos dessas situações que vivemos é que depende nosso sucesso”. (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 233). Isso porque estamos falando de uma sociedade neoliberal dinâmica, cujos desafios são constantes e exigem dos sujeitos uma capacidade flexível de adaptação, superação, reinvenção. O discurso de autoajuda ganha força. Romantiza-se o esforço incansável, o aprendizado a partir dos erros, a capacidade de sorrir mesmo diante das dificuldades<sup>5</sup>. Assim,

[...] torna-se cada vez mais evidente que viver, atuar no mundo produtivo de maneira responsável, ter autonomia para tomar decisões, manejar a informação cada vez mais disponível, ser colaborativo e proativo, e ser capaz de gerar soluções para problemas que sequer ainda somos capazes de imaginar, demanda do ser humano outra condição que não a acumulação de conhecimentos. As competências exigidas neste século e as habilidades socioemocionais tornam-se muito mais valiosas do que o conhecimento desinteressado da escola do passado sobre o qual os estudantes não conseguem atribuir sentido nem significado. (ICE, 2019d, p. 49).

De modo a encerrar a apresentação do fio condutor e adentrar na trama, importa destacar que, no decorrer dos materiais, diversos conceitos e autores são costurados para justificar a importância do Modelo da Escola da Escolha, que se assenta em três eixos formativos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI. No entanto, percebo amarrações superficiais, relações entre conceitos que por ora não conversam, abordagem de autores que vão de encontro ao que propõe a Escola da Escolha.

---

<sup>5</sup> Nessa lógica, surgem os *cases de sucesso*, como frequentemente vemos nas mídias, vinculado ao fomento do empreendedorismo. Basta darmos uma busca no *Google* que aparecem inúmeros exemplos para nos inspirarmos. Destes, trago dois: *15 exemplos de empreendedores que superaram todas as dificuldades* (FONSECA, 2016) e *5 empreendedores que amargaram o sabor do fracasso antes de alcançar o sucesso* (Uol). Os *cases* dizem respeito ao empacotador de supermercado que passou a dono de empresa, a garçonete e vendedora de picolé que criou uma loja online de venda de semijoias e, até mesmo, Steve Jobs, que iniciou a sua carreira na Apple dentro do próprio quarto. Todos os exemplos possuem as mesmas qualidades: capacidade de se reerguer, não desanimar e persistir para “dar a volta por cima”. O que não constam nas notícias é que não há espaço e oportunidade para todos no mercado concorrencial; pelo contrário, o discurso em voga é que “basta querer que você consiga! Supere-se”.

Não pretendo “pôr abaixo” toda a construção deste Modelo, mas provocar algumas reflexões acerca dos pressupostos educacionais que mobiliza, os quais eu organizo como a trama que sustenta o respectivo Modelo e que parte do fio condutor relacionado à *Formação de Sujeitos do/para o Século XXI*. Essa trama produz uma série de questões a serem problematizadas, tais como a resignificação do lugar do público, o papel da escola e do professor, a noção de “experiência” na área da Educação, entre outros. Cabe destacar que identifiquei, ao longo da leitura, propostas pedagógicas e discussões interessantes para a área da Educação<sup>6</sup>. Porém, faz-se necessária uma ressalva em relação aos seus objetivos, bem como o contexto em que elas se inserem.

Por tudo isso, conforme comentado, percebo que há um fio condutor que impulsiona e demarca a discussão educacional do Modelo da Escola da Escolha. Esse fio consiste na *Formação de Sujeitos do/para o Século XXI*, discutido nesta seção e a partir do qual, na seção seguinte, aprofundo a trama deste Modelo, composta pelos seguintes pressupostos educacionais: *Sociedade Pós-Industrial e Conhecimento como Capital Humano; Desenvolvimento de Competências e Habilidades; Oportunidades de Aprendizagem e Aprendizado ao Longo da Vida; Sujeito Projetista de Si Mesmo; Formação do Jovem Protagonista; e Ênfase na Educação Socioemocional*.

## **6.2 A Trama: Pressupostos Educacionais Mobilizados pela Escola da Escolha**

Para entendermos a conjuntura em que se constrói a trama, alinhada ao fio condutor apresentado na seção anterior, trago dois excertos que, apesar de consideravelmente longos, penso serem importantes para entendermos de forma ampla – e, ao mesmo tempo, resumida – a concepção histórico social em que se assentam as discussões da Escola da Escolha.

Os excertos a seguir são, portanto, um ponto de partida para adentrarmos na concepção do Modelo sobre as transformações ocorridas na sociedade contemporânea e seus efeitos na área da Educação:

---

<sup>6</sup> A exemplo disso: discussões sobre a infância e a importância do brincar, a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o currículo, entre outras.

Na história da humanidade vivemos profundas transformações, ilustradas, sobretudo, pelas revoluções científicas, políticas, culturais e técnicas. Nos seus cursos, essas revoluções fundaram novas ordens econômicas, sociais e religiosas no ocidente; e nos trouxeram a uma atualidade marcada por uma profusão de transformações que, tanto num cenário mundial quanto num contexto brasileiro, atingem com expressiva velocidade o dia a dia das pessoas. Essas transformações podem ser situadas em quatro planos: Econômico; Tecnológico; Social; Cultural. *Esses quatro planos, juntos, impactam profundamente o nosso modo de ser e estar no mundo porque alteram o nosso modo de viver, de se relacionar, de produzir, de trabalhar, de se comunicar e de aprender. Tudo isso num momento em que o conhecimento se torna cada vez mais interconectado, integrado e sistêmico.* (ICE, 2019a, p. 21-22, grifos meus).

#### SÃO ESTES OS PLANOS:

*Econômico:* As fronteiras econômicas entre os países foram desfeitas em virtude do fenômeno da globalização dos mercados, gerando maior competitividade. Naturalmente, elevam-se os níveis de qualidade da produtividade, o que exige melhoria nos processos formativos dos profissionais e, por conseguinte, da educação.

*Tecnológico:* O ingresso na era pós-industrial e o surgimento de tecnologias cada vez mais refinadas exigem outras formas de organização e transformações produtivas, mudando a maneira como trabalhamos e nos comunicamos, entre outras.

*Social:* O desemprego e a exclusão social avançam em muitos países, ao mesmo tempo em que as políticas de ajustes estruturais pressionam a discussão em torno da atuação do Estado. Esse cenário exige que o debate seja amplo, não pelas perspectivas ideológicas previamente dadas, mas pelas preocupações reais com o destino da comunidade humana em altíssima escala.

*Cultural:* A vida pós-moderna é marcada pela virtualização da realidade, pelo colapso de crenças, pelo hedonismo, narcisismo e consumo desenfreado. Mas também, e paradoxalmente, pela celebração ou, no mínimo, confirmação da diversidade que emerge nesse novo cenário como um valor decisivo para a aproximação e o entendimento mais profundo entre as pessoas. (ICE, 2019a, p. 22, grifos do autor).

A partir desses dois excertos, que demarcam o posicionamento do ICE, é possível identificar que o Modelo da Escola da Escolha contempla as questões pertinentes às transformações dos anos 1990, que se inscrevem no contexto de reforma educacional, emergência do neoliberalismo e transformações no mundo do trabalho<sup>7</sup>. Nessa perspectiva, segundo o ICE (2019a), em função dos quatro planos que têm impactado nosso modo de ser e estar em sociedade (Econômico, Tecnológico, Social e Cultural), é preciso, sobretudo, discutir acerca de duas agendas de transformação: Agenda da transformação produtiva e Agenda da equidade social.

<sup>7</sup> Além disso, contribuíram para esse contexto as noções de desenvolvimento e subdesenvolvimento no período pós-guerra, a partir de 1948 (ESCOBAR, 2007) e a entrada em cena de organismos internacionais (RECH, 2010).

*Agenda da transformação produtiva:* São as tarefas que os governos e o setor privado das nações deverão cumprir para melhorar a qualidade e a produtividade na geração de bens e serviços, e obter melhor competitividade nos mercados interno e externo. Para isso, é preciso ser revisto o modelo de atuação do Estado e atualizados os processos tecnológicos e organizacionais do equipamento produtivo.

*Agenda da equidade social:* São as práticas que pretendem erradicar as barreiras sociais, culturais, econômicas e políticas que implicam em exclusão e desigualdade. Elas vêm sendo construídas nas últimas décadas por meio de uma série de megaeventos sob a responsabilidade da ONU, e se constituem como declarações ético-políticas e de planos de ação que expressam compromisso com a vida, através da preocupação crescente da comunidade internacional com o meio ambiente e com os direitos humanos. (ICE, 2019a, p. 22-23, grifos meus).

No referido Caderno Escola da Escolha que aborda o assunto sobre as agendas de transformação, não há menção a outros documentos. Contudo, nota-se semelhança nessa discussão com o documento *Educação e Desenvolvimento: eixo da transformação produtiva com equidade*, produzido pela CEPAL-UNESCO em 1992, cujo fundamento consiste no fortalecimento de laços entre a educação e a economia por meio do crescimento da iniciativa privada<sup>8</sup>.

Nesse documento, *Educação e Desenvolvimento: eixo da transformação produtiva com equidade*, circulam discussões sobre: produtividade; capacidade dos sujeitos de assumirem riscos; Teoria do Capital Humano (formação de recursos humanos para a reorganização industrial); investimento em educação por parte de instituições públicas, empresas e outras organizações; papel docente como “orientador”; prevalência da formação continuada, aos professores, em relação à formação inicial; entre outros aspectos. (KLAUS, 2011). Não obstante, o referido documento foi também publicado no contexto dos anos 1990, o que nos ajuda a situar o Modelo da Escola da Escolha e sua discussão educacional, considerando que “[...] para trabalhar em prol dessas agendas não basta apenas investir na transformação produtiva, na expectativa de que a equidade social venha por acréscimo. Há aqui uma mensagem importantíssima para a educação”. (ICE, 2019a, p. 23).

Eis, então, que nos aprofundaremos no primeiro ponto a ser tramado: *Sociedade Pós-Industrial e Conhecimento como Capital Humano*, no qual é possível identificar a relação intrínseca entre Educação e Economia. Segundo o ICE,

---

<sup>8</sup> Para a ampliação do assunto, sugiro a leitura de Klaus (2011).

As dinâmicas da sociedade contemporânea exigem cada vez mais que as práticas educativas interajam com as transformações e demandas da atualidade que se expressam através do mundo do trabalho, da pesquisa, da criação, das artes, das ciências, da inventividade, da filosofia e da estética, e exigem que as práticas educativas interajam com as transformações contemporâneas.

A formação humana, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, bem como determinadas competências fundamentais para se posicionar diante deste século, são pontos estratégicos para a formação econômica e social do país. (ICE, 2019a, p. 34).

Dessa forma, não há como discutirmos aspectos educacionais na Contemporaneidade sem resgatarmos o contexto dos anos 1990, período em que se presenciou um impacto substancial na subjetividade dos sujeitos, decorrente da crise do fordismo (1970) e da Revolução Informacional (fim do século XX). (SANSON, 2010). Enquanto prevalecia, na sociedade industrial, um tipo de técnica cuja ação do homem dependia do comando da máquina, na sociedade pós-industrial, a inovação tecnológica altera substancialmente tal relação, que passa a se estabelecer mediante a ação do homem sob a máquina em função dos *softwares* que exigem essa interação.

O próprio ICE corrobora com essa ideia ao destacar que, na Contemporaneidade,

O fator determinante para a valorização do saber é o advento das chamadas sociedades pós-industriais, caracterizadas pela predominância do trabalho intelectual. Isso significa, entre outras coisas, a substituição da ideia meramente executiva e mecânica de trabalho, típica das sociedades industriais, por uma concepção de trabalho centrada em criatividade, flexibilidade, permeabilidade e colaboração. (ICE, 2019a, p. 32).

Nesse sentido, “Ao contrário da sociedade industrial que dispensou a subjetividade – a autonomia, o conhecimento, a comunicação, a sensibilidade, a percepção, a criatividade, a capacidade de produzir-se de forma contínua – dos sujeitos do trabalho, a sociedade pós-industrial a requer”. (SANSON, 2010, p. 38). O trabalhador passa a se produzir no e pelo trabalho, que não se resume mais ao período dentro da fábrica – agora, empresa –, mas à sua própria vida. O conhecimento, principal ferramenta de trabalho, acompanha-o em todos os momentos.

Dessa forma, “A sociedade industrial, taylorista-fordista, mobilizou massas enormes de trabalhadores e os empurrou para uma divisão técnica do trabalho que lhes reservava tarefas simples e repetitivas”. (SANSON, 2010, p. 46). A lógica era de reprodução mecânica, cuja velocidade determinava-se pelas esteiras rolantes<sup>9</sup>. Ocorre que a sociedade industrial é disciplinar, “[...] na qual o comando social, em suas diversas formas, é construído mediante

<sup>9</sup> Sempre que trato de fordismo, penso ser interessante exemplificá-lo através do filme *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin. As ações do ator na fábrica caracterizam de forma muito representativa esse sistema de produção industrial.

uma rede difusa de dispositivos ou aparelhos que produzem e regulam os costumes, hábitos e as práticas produtivas”. (SANSON, 2010, p. 42). É o caso da escola, do presídio e da fábrica, por exemplo, em que a disciplina é visível e constrói-se mediante a obediência e subordinação dos sujeitos, em uma espécie de vigilância panóptica<sup>10</sup>. Todavia, “A sociedade disciplinar, para além de um controle sobre o sujeito produtivo, assume também um caráter mais amplo que redundando em um controle sobre a vida, um poder externo que submete a vida a padrões predeterminados”. (SANSON, 2010, p. 42). Assim, Sanson (2010) argumenta que, para traduzir esse poder sobre a vida, Foucault “sofistica” a ideia de poder disciplinar e passa a utilizar a noção de biopoder, que se alarga e se refina na sociedade de controle.

Desse modo, não cabe mais a uma instituição específica o exercício de vigilância, pois, “Se na sociedade disciplinar, o modelo do panóptico é hegemônico e significa que todos estão sendo vigiados, na sociedade do controle esta vigilância torna-se difusa”. (SANSON, 2010, p. 43). Passa-se, portanto, ao exercício da autovigilância, que revela também a transição da noção de biopoder para biopolítica. “A biopolítica é uma resposta ao biopoder, àquilo que escapa à sociedade do controle, é a ideia de uma produção de poder a partir do poder que se exerce”. (SANSON, 2010, p. 43). Portanto, é a vida dos sujeitos também enquanto forma de exercício do poder.

Sendo assim,

[...] o exercício do poder tornou-se mais eficiente ao precisar menos de controle, vigilância e regulação externa e ao promover mais autocontrole, autorregulação e autonomia individual. Nesse caminho, as práticas pedagógicas e os discursos de autoajuda<sup>11</sup> transformaram-se em peças-chave para produzir indivíduos autogovernados, tornando mais efetivo (em termo de eficácia e eficiência) o exercício do poder. (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 222).

Ocorre que, nesse contexto de autovigilância, cada sujeito é responsável por si mesmo. “A atividade produtiva passa a depender cada vez mais do uso de conhecimentos e exige pessoas criativas, críticas, propositivas, colaborativas e flexíveis, preparadas para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade”. (ICE, 2019a, p. 32). As transformações no mundo do trabalho exigem mudanças na Educação, considerando um novo cenário em que cada sujeito é seu próprio capital humano e deve fazer investimentos em si mesmo, relacionados à atualização do seu conhecimento e à capacidade de adaptação.

---

<sup>10</sup> Foucault entende o panóptico como dispositivo de vigilância em formato de torre central e anel periférico, cujo objetivo é “[...] induzir, no vigiado, um sentimento permanente de estar sendo observado”. (SANSON, 2010, p. 42).

<sup>11</sup> O discurso de autoajuda apresenta forte relação com o pressuposto educacional da *Ênfase na Educação Socioemocional*, a ser discutido a seguir nesta seção.



Nessa circunstância, “Os desafios educacionais da pós-modernidade consistem em preparar os indivíduos para a transitoriedade de todos os aspectos da vida, onde surge a necessidade da atualização constante e o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades”. (ICE, 2019a, p. 35). É nesse sentido que a noção de emprego, enquanto estabilidade e permanência em determinada função do trabalho, perde forças para a noção de empregabilidade, na qual não cabe à empresa garantir o emprego, mas sim ao trabalhador encarregar-se por sua empregabilidade. (LÓPEZ-RUIZ, 2007).

De acordo com o ICE,

*O conceito de emprego* está sendo substituído pelo de trabalho autônomo, à distância, sem vínculos, realizado em casa ou ‘home office’. A atividade produtiva passa a depender de conhecimentos e o trabalhador deverá ser um sujeito criativo, crítico, pensante, preparado para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade.

*A empregabilidade* está relacionada à qualificação pessoal. As competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe. (ICE, 2019a, p. 35, grifos do autor).

Marín-Díaz (2015, p. 251) argumenta que “[...] hoje o vínculo do trabalhador com a empresa tradicional é muito mais efêmero do que antigamente, e isso porque o trabalhador tece vínculos mais fortes com ele mesmo. Ele é investidor da sua própria empresa que é seu si mesmo, ele é seu próprio capital humano”. A relação empregador/empregado é impermanente, tanto sob o ponto de vista da perda do emprego por falta de atualização (sentimento de fracasso) quanto pela perda do empregado que, de fato, responsabilizou-se por sua empregabilidade e buscará novas experiências para agregar ao seu “currículo”<sup>12</sup>. Sendo assim,

---

<sup>12</sup> Nesse viés, Laval (2019) fala sobre uma “decomposição do vínculo entre diploma e emprego”. Segundo o autor, “Numa época em que se declara que o saber é um ‘produto perecível’ e as competências, objeto de uma ‘destruição criativa’ permanente, o título escolar e universitário tende a perder força simbólica”. (LAVALL, 2019, p. 50).

A forma como o jovem lida com o mundo produtivo também mudou. O Dieese [Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos] aponta que quase metade (48,5%) dos desligamentos em 2013 se deram entre trabalhadores com menos de 29 anos. Ficar por muito tempo num mesmo emprego não parece ser um ideal de carreira daqueles nascidos após 1980, conhecidos como a geração Y e tão pouco pela geração Z. Essa constatação é de uma pesquisa da Future Workplace, segundo a qual 91% dos jovens entrevistados não pretendem passar mais de três anos numa mesma empresa. Para muitos, o tempo de permanência num mesmo emprego já não tem o mesmo valor como foi no passado porque o mundo e a cultura do mundo produtivo mudaram muito. Para muitos estudiosos e analistas de carreira, o tempo de permanência não será mais tão decisivo para ascender profissionalmente, o que demonstra que outras características como engajamento e comprometimento, maior grau de flexibilidade e adaptação para lidar com mudanças com resultados, passam a ter peso muito importante. (ICE, 2019f, p. 49).

É sobre o *Desenvolvimento de Competências e Habilidades*<sup>13</sup> que estamos, portanto, falando. Esse é segundo ponto a ser tramado. Quando nos referenciamos ao conhecimento enquanto capital humano, colocamos em pauta a importância do saber. Porém, conforme comentado, não se trata de um saber fixo, aprofundado, mas sim a composição de saberes e a adaptabilidade ao aprendizado contínuo de novos saberes; ou seja, a aquisição de competências que permitam aos sujeitos a capacidade de modificação e flexibilidade.

O Relatório Delors, de 1996, considerado o documento inaugural da lógica das competências e habilidades (MOTTA, 2020), aponta a necessidade de substituição da ideia de “qualificação” pela “competência”, “[...] tendo em vista que a qualificação está muito relacionada ao domínio de conhecimentos, enquanto a competência se resume pela assunção de uma determinada conduta profissional”<sup>14</sup>. (MOTTA, 2020, p. 97). O Modelo da Escola da Escolha assumiu essa perspectiva e apoia-se nos quatro pilares da educação propostos pelo Relatório Delors (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), que estão profundamente articulados à importância do desenvolvimento de competências e habilidades.

Nesse sentido, baseado nos estudos de Antonio Carlos Gomes da Costa, o ICE preocupou-se em abordar tais pilares na prática pedagógica. Para tal, provocou os seguintes questionamentos:

---

<sup>13</sup> Farias (2020) está desenvolvendo atualmente, em seu Projeto de Tese, um estudo para compreender a emergência da noção de competências.

<sup>14</sup> A qualificação passa a compor a competência, junto às outras habilidades tais como comunicação, inovação, resolução de conflitos, entre outras. (MOTTA, 2020).

Como transformar as *aprendizagens* em *competências*?  
 Depois, como podemos identificar as *habilidades* de cada *competência*?  
 Mas, não basta identificar as habilidades. Também é preciso identificar as *capacidades* requeridas para o exercício de cada habilidade.  
 E, finalmente, para saber se as competências foram desenvolvidas por meio das suas habilidades, é necessário reconhecer os *comportamentos observáveis* capazes de nos permitir a presença ou a ausência de determinada capacidade. (ICE, 2019e, p. 46, grifos do autor).

A partir desse excerto, podemos identificar a transformação da noção de aprendizagem para a competência que, por sua vez, é composta por habilidades. Cada habilidade pressupõe o desenvolvimento de capacidades, as quais são evidenciadas por comportamentos observáveis. Para compreendermos essa sequência proposta pelo ICE, cabe-nos buscarmos os conceitos que respaldam seus argumentos:

*Aprendizagem* é o processo por meio do qual se adquire o conhecimento e como ele passa a fazer parte da vida. É o comportamento de entrada do conhecimento. É como interagimos, assimilamos, incorporamos, compreendemos, significamos e dominamos um conteúdo. Trata-se, portanto, de uma atividade de natureza interativa e aquisitiva.  
*Competência* é a forma como se utiliza o que foi aprendido e se aplica nas atividades práticas nos diversos âmbitos da atividade humana em suas distintas dimensões: pessoal, social e produtiva. É o comportamento de saída daquilo que se aprende. Ela não se refere, portanto, ao processo de aquisição do conteúdo, mas à sua utilização por parte daquele que o detém.  
*Habilidade* é o domínio por uma pessoa do processo de produção dos atos necessários para a realização de uma atividade, de uma tarefa, uma ação, o desempenho de um determinado papel a realizar a partir daquilo que aprendeu. Alguém competente em alguma coisa é aquele que domina um determinado conjunto de habilidades.  
*Capacidade* é o comportamento esperado, o objetivo ao desenvolver determinada habilidade. Alguém que tenha desenvolvido determinada habilidade é capaz de saber fazer algo, de realizar alguma coisa.  
*Comportamentos observáveis* correspondem ao domínio ou não domínio das capacidades esperadas. (ICE, 2019e, p. 46-47, grifos do autor).

Na sequência, vamos discutir sobre o conceito de aprendizagem, tão significativo para a área educacional. Contudo, importa, antes, concluirmos a discussão focalizada no *Desenvolvimento de Competências e Habilidades*, que consiste em uma ressignificação do conceito de aprendizagem. De acordo com o ICE,

A nova escola deve ensinar aos estudantes as habilidades e competências para navegar em um mundo em constante mudança. Torna-se imperativo que a escola facilite e estimule o contato com novas tecnologias para que as crianças se habituem com elas desde cedo. Além disso, o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) podem ser um grande catalizador no aprendizado durante a experiência escolar.

A educação, neste sentido, está sob o enfoque de um novo paradigma: o estudante deve ser o construtor de seu conhecimento, aprender a aprender é condição básica para o indivíduo atuar na sociedade contemporânea. (ICE, 2019h, p. 83-84).

Sendo assim, o *Desenvolvimento de Competências e Habilidades* está intrinsecamente relacionado ao ponto anterior, que trata da *Sociedade Pós-Industrial e Conhecimento como Capital Humano*. Em uma sociedade na qual o trabalho tem se voltado não mais à execução de tarefas a partir do comando das máquinas, mas à interação com os *softwares* em função do advento da tecnologia, vê-se emergir a importância de competências que dizem respeito à capacidade de tornar-se aprendente. Nesse sentido,

O avanço do mercado das novas tecnologias educativas é acompanhado de um discurso ‘pedagógico’ que anuncia ‘o fim dos professores’. A informática e a internet não são vistas como objetos técnicos que devem ser estudados e compreendidos, ou como ferramentas suplementares úteis à aprendizagem, mas como alavancas ‘revolucionárias’ que permitirão mudar radicalmente a escola e a pedagogia. (LAVAL, 2019, p. 60).

Reconfigura-se a importância do papel da escola e do professor. A lógica das competências toma grande proporção nos discursos educacionais enquanto o conteúdo escolar vai sendo cada vez mais ignorado. Não importa tanto *o que* estudar, mas de que forma o estudo contribui para a assunção de um comportamento adequado ao século XXI. Não indiferente a esse cenário, a concepção do Modelo da Escola da Escolha teve como fundamento os seguintes documentos: a visão de homem e a de sociedade presentes no Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96)<sup>15</sup> e no Artigo 3º da Constituição Federal<sup>16</sup>; a concepção e finalidades da Educação na perspectiva da UNESCO (Relatório Delors); e o alinhamento político e conceitual dos documentos *Paradigma do Desenvolvimento Humano*, *Códigos da Modernidade e Mega-Habilidades*. (ICE, 2019d).

<sup>15</sup> “A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (ICE, 2019d, p. 17).

<sup>16</sup> “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – Construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – Garantir o desenvolvimento nacional; III – Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (ICE, 2019d, p. 17).

Importa entender sobre o que tratam esses três últimos documentos, com concepções epistemológicas distintas ainda não abordadas neste trabalho. *Paradigma do Desenvolvimento Humano* é considerado uma declaração produzida pelo indiano Amartya Sen, professor de economia na Universidade de Harvard, que recebeu o Prêmio Nobel<sup>17</sup> de Economia em 1998. Esse documento foi publicado no livro *O Desenvolvimento como Liberdade* e “[...] anuncia a educação como mecanismo para o alcance da plenitude humana por meio do desenvolvimento das potencialidades da pessoa”. (ICE, 2019d, p. 22). O documento *Códigos da Modernidade* foi publicado por Bernardo Toro, filósofo e educador colombiano que se dedica aos estudos sobre educação e democracia, no seu livro *Códigos da Modernidade: capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XXI*, quais sejam: domínio da leitura e da escrita; capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas; capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; receber criticamente os meios de comunicação; capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; e capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo. Ainda, há o documento *Mega-Habilidades*, produzido por Dorothy Rich, educadora norte-americana que focaliza suas pesquisas no desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos que devem ser cultivados desde a infância no âmbito das dimensões pessoal, social e produtiva. Especificamente nesse documento, publicado no livro *Megaskills: os valores e as habilidades interiores para o sucesso na vida dos seus filhos*, são tais mega-habilidades: confiança, motivação, esforço, responsabilidade, iniciativa, perseverança, zelo, bom senso, solução de problemas e trabalho em equipe.

Em vista disso, fica o questionamento:

Por que esses três documentos foram escolhidos para compor o marco conceitual e filosófico do Modelo? *Porque, juntos, estes três documentos alinham-se a uma concepção de educação para o desenvolvimento humano onde o ato de educar é um direito que transforma o potencial de todo ser humano em competências capazes de lhes permitir viver, conviver, trabalhar, educar-se nas distintas dimensões da vida pessoal, social e produtiva, e atuar num mundo em permanente e acelerada transformação.* (ICE, 2019d, p. 26, grifos do autor).

Segundo Laval (2019, p. 86, grifos do autor), “As palavras nunca são neutras, nem mesmo quando querem ser apenas técnicas, operacionais, descritivas. Substituir a palavra *conhecimento* pela palavra *competência* não é sem importância”. De acordo com o autor, o

<sup>17</sup> Premiação de âmbito mundial, promovida pela Fundação Nobel (Estocolmo), que ocorre anualmente no intuito de reconhecer pessoas e/ou organizações que, de alguma forma, contribuíram à sociedade.

termo competência, tão vastamente empregado nas empresas e nas escolas, resguarda relação com a nova “gestão dos recursos humanos”. As competências dos sujeitos passam a ser o seu capital humano e apresentam “conexão estreita com a exigência de eficiência e flexibilidade que a ‘sociedade da informação’ impõe aos trabalhadores”. (LAVAL, 2019, p. 88).

Lazzarato (2011, p.32) aponta que o trabalhador, nessa lógica, é um “[...] capital-competência, uma ‘máquina-competências’, que vai de par com um ‘estilo de vida, um modo de vida’, uma escolha moral, uma ‘forma de relação do indivíduo consigo mesmo, com o tempo, com seu entorno, com o futuro, com o grupo, com a família’”. Assim, garante sua autovalorização enquanto capital, mediante o jogo concorrencial do mercado econômico. Do mesmo modo, todas as relações que estabelece devem visar seu desenvolvimento e são tidas como oportunidades de aumento e/ou aperfeiçoamento do seu conjunto de competências e habilidades.

Nessa perspectiva, emerge a noção de pedagogia das competências, na qual se passa da *lógica do conhecimento* para a *lógica da competência*<sup>18</sup> (LAVAL, 2019).

Por trás da substituição da qualificação pela competência está em jogo a substituição da validação do valor pessoal conferida pelo Estado pela validação conferida por um ‘mercado do valor profissional’ mais flexível e transparente. No entanto, a contradição continua: é preciso uma norma geral que evidencie a competência e garanta uma ‘métrica comum’, função que é cumprida justamente pela certificação escolar. Na medida em que não podemos prescindir completamente do sistema educacional, a tendência é introduzir a ‘lógica da competência’ na escola e combinar a certificação concedida pelo sistema educacional à determinação mais estrita da formação da mão de obra pelas empresas que fazem uso dela. (LAVAL, 2019, p. 90).

Sendo assim, a lógica da competência apresenta forte relação com a noção de empregabilidade, na qual o sujeito é responsável por desenvolver seu capital humano para ter condições de se inserir no mercado de trabalho. Nessa lógica, os conhecimentos garantidos por um diploma já não importam mais; são analisadas as características da personalidade dos sujeitos e o quanto se demonstram dispostos a aprender constantemente e se adaptarem a novas realidades. Essa configuração, de acordo com Laval (2019, p. 94), “[...] comporta um sério risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem”.

Por falarmos em aprendizagem, retomemos o respectivo conceito do ICE, que representa a aquisição do conhecimento enquanto a competência, sua aplicação. Nota-se, aqui, o fomento à utilização do conhecimento, que passa a ter um “prazo de validade”, podendo vir a ser substituído por outro a todo o momento. Nada é fixo, durável ou permanente. Desse

---

<sup>18</sup> Questão que vem sendo discutida pela colega do Grupo de Pesquisa Marcela Clarissa Damasceno Rangel de Farias, em seu Projeto de Qualificação de Doutorado.

modo, “[...] a escola deve abandonar tudo o que se assemelhe a uma ‘acumulação’ de saberes supérfluos, impositivos, maçantes”. (LAVAL, 2019, p. 83). Apegar-se a um determinado conteúdo e nele aprofundar-se significa ser “deixado para trás”, pois, diante da velocidade com que o mercado modifica suas exigências, torna-se inútil dedicar-se intensamente a um estudo específico. Não vamos longe; já se ouvem críticas sobre os cursos *stricto sensu* de Mestrado e Doutorado. Em tempos de mercantilização da educação e fomento à lógica de capital humano, promessas de rápida certificação têm surgido com frequência.

O ICE reforça essa lógica ao afirmar que

Muitas das atividades produtivas que hoje são realizadas certamente não existirão em poucos anos e isso demanda que as pessoas aprendam a ser permanentemente aprendizes, sejam adaptáveis e ágeis para lidar com as mudanças e novas demandas, novas informações e, às vezes, imprevisíveis situações num mundo que muda. (ICE, 2019e, p. 58).

Nesse sentido, temos, aqui, mais um ponto desta trama, que consiste nas *Oportunidades de Aprendizagem e Aprendizado ao Longo da Vida*. Na Contemporaneidade, de acordo com Noguera-Ramírez (2011, p. 230), o conceito de aprendizagem associa-se à governamentalidade neoliberal, que representa “[...] essa forma econômica de governo que pretende governar menos para governar mais, isto é, essa forma de governar cujo fundamento é a liberdade, o interesse, a agência e a autorregulação dos indivíduos”. Para manter-se ativo no mercado competitivo, é necessário estar atento às oportunidades de desenvolvimento contínuo, de aprendizado ao longo da vida.

Sob essa perspectiva, o *life long learning* prepararia menos para um ‘diploma’, o qual daria acesso a um emprego e a uma carreira, que para ‘competências básicas comercializáveis’ (*marketable skills*), as quais permitiriam a constante adaptação do assalariado às transformações econômicas e às necessidades do mercado. Não é difícil entender que em uma economia na qual, segundo dizem, o salariedade pela vida toda está condenado à extinção, o trabalhador deve ser capaz de se reciclar com a maior facilidade e rapidez possível. Assim, a noção de ‘aprendizagem ao longo da vida’ permite que a elevação do nível de competências dos assalariados seja sinteticamente articulada à flexibilidade dos modos de aquisição dos saberes correspondentes às rápidas mudanças econômicas e tecnológicas do capitalismo moderno. (ICE, 2019, p. 83, grifos do autor).

Ocorre que as situações de mercado colocam em voga a necessidade de os indivíduos aprenderem a conduzir a si mesmos em um cenário competitivo, dinâmico e inconstante. Nessa linha, Noguera-Ramírez (2011) discute sobre a noção da Sociedade da Aprendizagem, na qual há um novo cidadão que se configura em um “*Homo aprendiz permanente*, definido

por sua condição de ser um aprendiz ao longo da sua vida, ou melhor, um *Homo* que, para ser tal, deve aprender permanentemente”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 17, grifos do autor). Presenciamos essa questão na ênfase dada hoje ao “aprender a aprender”, que apresenta substrato no *Relatório Delors* (1996).

Nesse viés, em consonância às reflexões acerca dos quatro pilares da educação propostos pelo Relatório Delors, Marín-Díaz (2015, p. 239-240) aponta que o aprender torna-se

[...] qualquer coisa nem muita coisa, mas o adquirir a própria habilidade e capacidade de aprender para adaptar-se e ser flexível em diferentes momentos e condições. Trata-se, portanto, de aprender não tanto conteúdos quanto formas de chegar a eles (aprender a conhecer); não tanto uma prática ou uma ação quanto competências para assumir diferentes atividades e tarefas (aprender a fazer); não tanto um modo de viver quanto as competências para se adaptar e habitar um mundo em permanente mudança (aprender a viver); não tanto uma forma de ser sujeito quanto a disposição de uma forma de gerir – usar e acrescentar – as próprias habilidades, o ‘seu capital humano’ (aprender a ser).

Sendo assim, relembremos sobre o que Biesta (2012) advoga em relação à “nova linguagem de aprendizagem”, na qual, recitando novamente o autor “[...] o professor já não transmite, de fato, nada, mas desenha ambientes de aprendizagem para os alunos, de modo a facilitar a sua aprendizagem”. (BIESTA, 2012, p. 101). Presenciamos essa crítica presente na própria organização da Escola da Escolha, que estruturalmente se divide em Ambientes de Convivência<sup>19</sup> e Ambientes de Aprendizagem<sup>20</sup>.

Na Escola da Escolha, os ambientes de aprendizagem são diversos espaços dotados de conteúdos educativos, isto é, contêm mensagens carregadas de estímulos e neles, tudo declara: ‘este é um lugar onde todos convivem, ensinam e aprendem permanentemente’. (ICE, 2019i, p. 17).

Cabe refletirmos sobre o papel da Educação. Qual a importância da escola e do professor nesse contexto? Como argumenta Biesta (2012), a Educação tem se configurado como provedora de *oportunidades de aprendizagem* ou, ainda, *experiências de aprendizagem*.

<sup>19</sup> Paredes, corredores, estacionamento, áreas externas...

<sup>20</sup> Biblioteca, brinquedoteca, ateliê criativo (espaço onde as crianças experimentam técnicas de pintura, escultura, modelagem, desenho, entre outras), sala de aula, eureka-teca (espaço de experimentações e descobertas sobre fenômenos físicos, naturais e sociais) e Sala para Estar, a qual resulta da percepção de que “[...] é importante a existência de uma sala destinada às crianças para que elas simplesmente possam estar. Estar bem, estar calmo, estar triste, estar pensativo, estar agitado, estar ansioso, estar com raiva, estar com vontade de permanecer sozinho por um tempo, estar com vontade de refletir sobre algo, estar com vontade de ficar quieto e silencioso, estar zangado, estar com saudade de algo ou de alguém...[...].” (ICE, 2019i, p. 89).



Parece-me que, nessa lógica, quanto menor a atuação do professor, maior é a “garantia da aprendizagem”, como se aquele atrapalhasse o suposto “sucesso educacional”.

Nesse viés, inclusive, “Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moram em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230). Essa questão é evidenciada nos discursos educacionais mobilizados pela Escola da Escolha, que pressupõe a Educação para além da escola no sentido de que cabe ao mercado conduzir a necessidade de experiências aos sujeitos. Contudo, tal aprendizagem difere-se significativamente da aprendizagem pensada por Dewey, que pressupõe a noção de *experiência educativa*. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Buscando em Noguera-Ramirez (2011) a procedência e emergência do conceito de aprendizagem, podemos perceber que na modernidade este conceito “[...] esteve associado à emergência de outro conceito intimamente ligado ao desdobramento da governamentalidade liberal no fim do século XVIII: o interesse”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 232). O interesse, nesse aspecto, apresenta relação com a ideia de motivação, por meio da qual não se faz necessário agir sobre o indivíduo (seu corpo e disciplina), mas sim sobre os elementos que condicionam a ação do sujeito.

Noguera-Ramirez (2011) argumenta que Dewey, já nos primórdios do século XX, trouxe um novo sentido ao “interesse”, sobre o qual se assenta o conceito de aprendizagem. Considerando o que o autor chama de teoria clássica do interesse (para diferenciá-la da teoria de Dewey), as coisas deveriam ser por si mesmas interessantes, contribuindo dessa forma para que os indivíduos as aprendessem. Contudo, Dewey colocou em pauta a questão de que não há como as coisas serem assim interessantes. Faz-se necessária uma intervenção entre o agente e o objeto. “O interesse tem a ver com a relação entre um agente e um objeto, portanto o que é interessante não é a coisa, mas a relação, a atividade que vincula agente e objeto”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 235).

Dewey não formulou um conceito de aprendizagem. Pautamo-nos aqui no seu conceito de *experiência educativa* para, então, compreendermos a aprendizagem, conforme sugere Noguera-Ramirez (2011). “Pode-se dizer que, para Dewey, a aprendizagem é um tipo particular de experiência cuja consequência é a adaptação, o crescimento ou o desenvolvimento do indivíduo”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 248). Dewey considera a educação como um crescimento em si mesmo, que não necessariamente prepara para um fim determinado; pelo contrário, é um fim em si mesmo. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Para Dewey, também, o crescimento está relacionado à *plasticidade*, isto é, ao poder de aprender da experiência. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Contudo, tal *plasticidade* não tem relação com a flexibilidade neoliberal, tampouco a experiência representa toda e qualquer situação. Nesse sentido, Noguera-Ramírez (2011, p. 246) aponta que Dewey formulou uma “[...] teoria da experiência, cujos traços gerais evocam a divisa contemporânea sobre a necessidade de ‘aprender a aprender’ e a chamada ‘abordagem por competências’ ou ‘educação por competências’”.

Segundo Noguera-Ramirez (2011), o *princípio de continuidade* é imprescindível para que uma experiência seja de fato educativa. “Toda experiência recolhe algo das experiências passadas e modifica de algum jeito a qualidade das experiências futuras, por isso é que se confunde experiência educativa com aprendizagem e com crescimento ou desenvolvimento”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 247). Nesse sentido, de acordo com Placides e Da Costa (2021), Dewey entende que é na relação entre continuidade, pensamento e vida que os seres humanos aprendem, por meio da qual o conhecimento se produz a partir da solução de problemas (dos mais simples aos mais complexos).

Em tal ótica, a relação pedagógica deve se dar como uma atividade de pesquisa. De tal sorte que, semelhante a um cientista que procura a solução de um problema e daí constrói suas proposições e teorias, o estudante deverá ser estimulado a perceber a relação de continuidade entre o que aprende e o que vive. (PLACIDES; DA COSTA, 2021, p. 135).

Além disso, há também o *princípio da interação*, “[...] isto é, para que seja educativa, uma experiência deve levar em conta tanto as condições objetivas do meio quanto as condições internas do sujeito”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 247-248). Leva-se em conta o ambiente como aspecto central para a aprendizagem, pois a interação pressupõe uma “situação” entre indivíduo e ambiente, na qual se efetiva a atuação do educador. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Placides e Da Costa (2021) apontam que é somente a partir da interação entre o sujeito e o objeto de estudo que ocorre a experiência e, conseqüentemente, o aprendizado. Nesse sentido, argumentam que, para Dewey, o mero envolvimento com determinadas informações ou o contato com coisas práticas não representa uma experiência. (PLACIDES; DA COSTA, 2021).

Na contramão dessa perspectiva, de acordo com o ICE,

As experiências educativas estimulam a curiosidade e conduzem à aprendizagem, o que permite ao estudante *aprender a aprender* e a melhor se posicionar diante das situações que também lhe serão impostas no meio social. Estes são elementos inerentes à formação para a capacidade de atuar de maneira autônoma – uma das expectativas do ideário formativo da Escola da Escolha. Por outro lado, os efeitos daquelas experiências educativas que meramente criam as condições para ‘passar’ pela experiência, distorcem e impedem o amadurecimento para futuras situações. (ICE, 2009e, p. 8, grifo do autor).

Nesse excerto, percebe-se a noção de experiência educativa alinhada à perspectiva do aprender a aprender, que apresenta substrato no Relatório Delors. Segundo Dewey, nem toda experiência é necessariamente educativa, uma vez que fundamenta-se na possibilidade de crescimento, conforme já discutido, e não na mera condição de experimentação de algo. “É nesse sentido que a experiência é uma aprendizagem: quando aprendemos algo, é porque passamos por uma experiência e, se passamos por uma experiência verdadeira, aprendemos alguma coisa”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 247). Ainda, importa ressaltar que

A verdadeira experiência educativa e significativa só ocorrerá no ambiente de experimentação. Essa é a forma como aprendemos na vida, como resolvemos os problemas que se nos apresentam. Acumular experiências, resignificá-las e aplicar as soluções aprendidas em novos contextos, é o caminho para o verdadeiro aprendizado. (PARCIDES; DA COSTA, 2011, p. 138).

Em contrapartida, pelo viés neoliberal, a Educação não ocorre estritamente no espaço escolar, pois cabe ao mercado conduzir a necessidade de experiências aos sujeitos. A aprendizagem torna-se um determinado modo de vida, desvinculando-se da discussão sobre as *experiências reflexivas* como forma de aquisição de conhecimentos. Verificam-se, portanto, atravessamentos entre o pensamento educacional de Dewey e os princípios neoliberais.

No excerto a seguir, a exemplo desses atravessamentos, podemos identificar ressonâncias do pensamento deweyano alinhado a questões de ordem neoliberal, onde são costuradas discussões sobre experiência, autorresponsabilidade, projeto de vida, protagonismo. Percebo um texto articulado, no qual se corrobora a importância da experiência, contudo sem um fundamento sobre quais “experiências” deverão ser proporcionadas pela escola. Reforça-se o papel da experimentação no processo educativo, mas há uma lacuna sobre como se dá a construção do conhecimento mediante as inúmeras experiências que devem ser proporcionadas aos sujeitos, mesmo havendo, no mesmo excerto, uma crítica sobre a mera disposição de situações “em que estejam presentes ‘experimentos’”. Pelo contrário, há uma pulverização da ideia de experiência.

A Experimentação surgiu no Modelo Pedagógico como um Princípio Educativo porque encontramos em Dewey (2011) a base fundamental para afirmar que é pela experimentação sobre e do mundo que se aprende. Para ele, o alicerce do desenvolvimento infantil está na vida social. Conhecimentos mais amplos são construídos quando aquele que aprende está em contato com a realidade do mundo e não apenas quando lhe é possível acionar os recursos da dimensão cognitiva [...] É imprescindível considerar uma educação que proporcione experiências aos estudantes, que integre os saberes teóricos e práticos, pautados e refletidos na realidade do mundo. O acontecimento da experiência ultrapassa a sensação e, mesmo, a percepção de objetos. A realidade é infinita em suas várias manifestações e seria impossível vivenciá-la e interpretá-la sem as condições providas pela experiência. Como pensar uma educação integral que forme uma pessoa para constituir-se como alguém que atue em busca de sua plenitude, que constitua uma atitude protagonista diante de sua vida, que seja capaz de construir uma visão de si próprio no futuro e realizá-la, sem considerar a vivência da experimentação? *A experiência é um investimento refinado e complexo porque nela são mobilizadas sensações, sentimentos, imaginação, inteligência e reflexão. Não experimentamos apenas os objetos que descobrimos, as superfícies que tocamos, mas também os outros e a nós mesmos.*

Apenas a oferta de situações e eventos no âmbito da rotina escolar em que estejam presentes ‘experimentos’ ou ‘projetos’ não é suficiente para garantir a experimentação, nem tampouco a escola é o único espaço em que as crianças terão acesso a essa condição. Mas é, também na escola, que essas experiências devem acontecer. Seria um ‘equivoco pedagógico’ a noção de que uma pessoa aprende especificamente apenas o que está estudando em determinado momento e exclusivamente em dado lugar.

Ao possibilitar que a criança experimente o conhecimento em movimento no trabalho pedagógico, referenda-se a importância da ocorrência de aprendizagens significativas que se movimentam, complementam e interagem na direção de formar atitudes permanentes. Dewey (2011) traz como exemplo que, ao experimentar o mundo no espaço escolar, a criança vivencia a possibilidade de perceber em si o desenvolvimento de capacidades que as levará a fazer escolhas como as de gostar e de não gostar de alguma coisa. Essa possibilidade de ‘gostar’ ou ‘não gostar’ é uma vivência que possibilitará o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que permitirão à criança um melhor e mais significativo diálogo com a aprendizagem de elementos como ortografia e componentes curriculares como a Matemática ou História, pois são essas atitudes que fundamentalmente já contam para o tempo presente e seguramente contarão para o futuro.

*A vida contemporânea das crianças e dos jovens exige que a continuidade das aprendizagens relativas à vida escolar ocupem lugar de importância, tanto quanto aquelas relativas às vividas em outros âmbitos, inclusive quando consideramos o espaço escolar como meio para construção de novas experiências e não, necessariamente, como um lugar restrito aos códigos formais.*

*A percepção de si próprio enquanto sujeito responsável por si e pelo que o envolve, ou seja, o próprio mundo, considerados o meio ambiente, as relações com os objetos do conhecimento e a convivência entre as pessoas, exige que estudantes e professores se reconheçam e se entendam como sujeitos no mundo, com o mundo e do mundo, tendo parte ativa nas suas transformações e isso requer uma prática que se pauta pela experimentação das coisas, das situações, daquilo que se conhece e daquilo que se busca conhecer. Aqui há a convicção clara que é na experimentação sobre e do mundo que se aprende. (ICE, 2019e, p. 6-7, grifos do autor).*

É preciso problematizar a realidade de qual fala Dewey em comparação à realidade abordada pela Escola da Escolha, que diz respeito ao mundo contemporâneo e a seus aspectos empresariais. Para Dewey, as experiências educativas contribuem para o exercício do pensamento em relação às questões mundanas que nos cercam. Nesse viés, experiência pressupõe a intersecção entre pensamento e ação, de forma aprofundada e reflexiva. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

No entanto, o ICE, apoiado em Dewey de forma muito assertiva, advoga que

Uma educação pautada pelo Princípio da Experimentação cria condições de preparação das crianças para situações posteriores; o que se vive no presente tanto toma algo das experiências passadas quanto determina, de algum modo, aquelas que virão. (ICE, 2019e, p. 8).

Dessa forma, “Embora a teoria de Dewey tenha influenciado os atuais processos educacionais, o que se percebe, muitas vezes na prática, é uma má compreensão do que seja experiência e uma adoção de metodologias que não privilegiam a interação em uma perspectiva deweyana”. (PLACIDES; DA COSTA, 2021, p. 138). A ênfase no “aprender a aprender” e na noção de aprendizagem ao longo da vida contribui para o entendimento de que toda e qualquer experiência consiste em aprendizado, pormenorizando o papel da escola e do professor. O que importa não é necessariamente a aquisição de conhecimentos, mas uma postura aberta à reinvenção de si mesmo. Reinvenção, inovação e adaptação são palavras em voga na Contemporaneidade, que direcionam a Educação para a formação de sujeitos empresários de si, que se fazem responsáveis pelos seus próprios projetos de vida.

Nesse aspecto, chegamos a mais um ponto da trama, que consiste no *Sujeito Projetista de Si Mesmo*. No contexto neoliberal, em que cada um é responsável por seu capital humano, assumindo o seu sucesso ou fracasso, coloca-se em pauta o fomento à autorresponsabilidade. Ser projetista de si mesmo é se enxergar no futuro considerando a atual realidade; mas, ao mesmo tempo, munindo-se de possíveis competências que poderão ser exigidas. Nesse aspecto, de acordo com o ICE (2019e, p. 49), “Viver nesse tempo futuro, que já começou, estabelece uma relação direta com as experiências do aqui e agora, demandando o cultivo de competências, de capacidades, de talentos e das sensibilidades pelas quais podemos viver e construir um mundo melhor para todos”. O futuro, portanto, faz-se presente, podendo reconfigurar totalmente a projeção realizada pelo sujeito.

Segundo Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p. 74), “O aprendente dessa nova sociedade é um cosmopolita guiado pela adesão à mudança e à inovação contínuas. É um

desgastante projeto de vida que regula o presente em nome da ação futura”. O Projeto de Vida, dessa forma, não diz respeito à construção de uma sólida perspectiva de futuro, com objetivos definidos. Pelo contrário, a noção de Projeto de Vida vem a sustentar todos os argumentos neoliberais sobre a necessidade de formação de sujeito flexíveis, inovadores, criativos, adaptáveis, entre tantas outras “qualidades” que descrevem a capacidade contínua de reinvenção.

De acordo com o ICE, “O que é um Projeto de Vida senão a construção de uma narrativa de si?”. (ICE, 2019i, p. 47). Mas, diante deste cenário neoliberal que tenho discutido ao longo da Dissertação, qual narrativa se espera dos sujeitos? Retomemos as questões relacionadas à Pedagogia Empreendedora de Dolabela (2003), na qual se incentiva o empreendedorismo como “forma de ser”, mobilizada por um sonho estruturante que tenho entendido, neste trabalho, enquanto o Projeto de Vida.

Nessa perspectiva,

Não importa apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a mudança de atitude básica do educando diante da vida. Mesmo que isto pareça ambicioso demais, quem educa de corpo e alma tem que semear utopia, sim – e isso é exatamente o que está na origem da construção futura do Projeto de Vida. (ICE, 2019e, p. 53).

Não obstante, a ideia de utopia defendida pelo ICE apresenta semelhança em relação à Pedagogia Empreendedora de Dolabela (2003). “O sonho é a matéria prima dos projetos de vida e ele deve atuar como elemento motivador para que as crianças se esforcem, mobilizem suas capacidades e desejem desenvolver outras tantas para realiza-los”. (ICE, 2019e, p. 66). Enquanto o ICE argumenta sobre a noção da utopia/sonho, Dolabela (2003) discute sobre o sonho estruturante; contudo, ambos estão relacionados ao Projeto de Vida: o primeiro é o que o origina e o segundo, seu sinônimo. É interessante identificar a forma como se coloca em voga o “imaginário”, o “sonho” e a “fantasia” para mobilizar o desenvolvimento dos sujeitos. Não é em vão que a frase “Sonhar grande e sonhar pequeno dá o mesmo trabalho” tenha sido proferida por Jorge Paulo Lemann, um dos maiores empresários brasileiros, considerado o homem mais rico do Brasil em 2022 pela Forbes, revista estadunidense que trata sobre economia. (ERTEL, 2022)<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> À medida que avançamos nas análises sobre os efeitos neoliberais na sociedade, damos conta do quanto o empresariado tem cercado as práticas educacionais. Jorge Paulo Lemann é também idealizador da Fundação Lemann, cuja missão “[...] é colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de amplo impacto que garantam a aprendizagem de todos estudantes, e engajar lideranças comprometidas em resolver desafios sociais complexos do país”. (FUNDAÇÃO LEMANN, [2021?]). Garcia (2021), em sua Dissertação de Mestrado intitulada *Empresariamento da educação e formação continuada de professores: um estudo sobre os projetos desenvolvidos pela Fundação Lemann (2002-2018)*, analisou como a formação continuada de professores tem sido pautada pela Fundação Lemann e quais discursos veiculam, em seus relatórios anuais, sobre formação. Como principais achados da investigação, a autora destaca: a desapropriação dos saberes

Por tudo isso, a formação dos sujeitos torna-se algo particular, uma autorresponsabilização. É em nome do seu projeto de vida (sujeito considerado como miniempresa) que cada um deve buscar a sua forma de adaptação à dinâmica mercadológica e responsabilizar-se por si mesmo. Por esse motivo, na carona da importância do Projeto de Vida e, sobretudo, em função dos dados levantados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)<sup>22</sup>,

[...] torna-se fundamental a introdução de referências que façam sentido e tenham significado para a criança desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que chegará ao Ensino Médio como o jovem que buscou na escola a condição para a constituição de uma projeção de si no futuro; ou seja, aquilo que designamos como Projeto de Vida, a centralidade do Modelo da Escola da Escolha. (ICE, 2019a, p. 37).

Cabe destacar que, ao passo que se revela o Projeto de Vida enquanto projeção de si no futuro, reforça-se a importância do “aqui e agora”, conforme excerto apresentado no início da discussão sobre o *Sujeito Projetista de Si Mesmo*. Nesse sentido, na perspectiva de colocar a criança como centro do processo pedagógico a fim de proporcionar o seu protagonismo, aponta-se a necessidade de superar o que o ICE (2019b) entende como “forma escolar”<sup>23</sup>. “*O desafio desta construção começa por conceber a criança como um ser do presente, um sujeito do tempo atual e não como alguém que só virá a ser a partir daquilo que construirá no futuro, como se já não fosse alguém no tempo presente*”. (ICE, 2019b, p. 16-17, grifos do autor). Identifico certa incompatibilidade nos argumentos do ICE. Entendo que projetar-se a si

---

docentes e a transformação dos professores em executores de manuais didáticos; a reconfiguração do conteúdo próprio da educação a partir do empresariamento da educação; a performatividade e a cultura do desempenho como indicativos da suposta “qualidade” educacional. (GARCIA, 2021).

<sup>22</sup> “A cada dois anos, tomamos conhecimento de resultados de avaliação da educação brasileira, expressos por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e a cada três anos, conhecemos o desempenho dos estudantes brasileiros na avaliação do PISA [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes]. *Os resultados mais recentes revelam a dramática situação do Brasil*”. (ICE, 2019a, p. 37, grifos meus). O IDEB foi criado em 2007 e consiste em um indicador baseado nos dados sobre aprovação escolar por meio da apresentação de resultados sobre fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações (INEP, [2021a?]). Já o PISA, consiste em um estudo comparativo internacional realizado a cada triênio pela OCDE, com o objetivo de fornecer informações sobre o desempenho dos alunos na faixa etária dos 15 (quinze) anos de idade, que corresponde ao período em que se pressupõe a conclusão da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. (INEP, [2021b?])

<sup>23</sup> “Forma escolar é um conceito surgido no final dos anos 1970, na França, em trabalhos conduzidos a partir de uma perspectiva sócio-histórica, que objetivava compreender como determinado projeto político-pedagógico se estruturava na Idade Moderna, rescindindo com uma concepção de educação de fundamento teleológico [...] A forma escolar institucionaliza a transmissão de conhecimentos organizado em conteúdos, currículos, disciplinas, métodos, materiais, produzindo um saber-fazer próprio. A escola é organizada por classes de alunos com o mesmo nível de conhecimentos e competências, com avaliações regulares, visando a inclusão de toda população num certo tipo de sociedade. Um professor ensinando as mesmas coisas, ao mesmo tempo, para a mesma classe, com definição de horários, verificação de frequência, pontualidade e assiduidade; demarcação de etapas, divisão das classes, das séries e dos anos de escolarização”. (ICE, 2019b, p. 12).

mesmo em um futuro que se faz presente invalida o sujeito. Porém, há uma discussão na contraposição que corrobora a importância da criança enquanto um “ser do presente”. É como se um argumento resguardasse o que o outro anula.

Por ora, tal discussão nos dá indícios de que ser projetista de si mesmo pressupõe uma atuação protagonista, o que nos remete ao ponto seguinte desta trama que consiste na *Formação do Jovem Protagonista*. “Um protagonista sonha, colabora, é responsável pelo que faz e encara a vida com otimismo e confiança”. (ICE, 2019f, p. 66). De forma mais aprofundada, para o ICE,

Protagonista é aquele que se enxerga e age como sendo o principal ator de sua vida. Ele não é objeto das escolhas que faz, mas seu sujeito. Alguém que atua em sua vida como protagonista é responsável pelo que decide e pela forma como age diante da vida e das pessoas, reconhece a distinção entre as suas atitudes e das outras pessoas, manifesta capacidade de *iniciativa, proatividade, autoconfiança e determinação*.

Um protagonista acredita que é capaz de aprender e sabe que deve se esforçar, ele mesmo, para isso. Aprender e continuar a aprender ao longo da vida são condições fundamentais para realizar-se. Ele não acredita que na sua vida tudo está pronto e definido de acordo com as suas características e habilidades, ou pela ausência delas; nem pelo destino ou pelas decisões de outras pessoas, porque se assim fosse seria muito mais difícil aprender e crescer.

Assim, um protagonista também se forma pelo desenvolvimento de habilidades como *autocontrole, organização, otimismo, sociabilidade, espírito colaborativo*, entre outras. (ICE, 2019f, p. 66, grifos do autor).

Entendendo o protagonismo enquanto “Princípio Educativo que orienta as práticas e vivências como meio para apoiar a formação do educando autônomo, solidário e competente” (ICE, 2019l, p. 29), importa buscar em Freire (2014) a concepção de autonomia<sup>24</sup>. Para o

<sup>24</sup> Em um primeiro momento, pode causar certa estranheza convidar Freire (2014) para a discussão, já que este trabalho tem se desenvolvido em uma perspectiva pós-crítica. De acordo com Silva (2010), a teoria educacional crítica, da qual Paulo Freire trata, diz respeito ao “Conjunto das perspectivas teóricas e analíticas que se centram no questionamento do papel que a escola, o currículo e a pedagogia exercem na produção e reprodução de formas de dominação, com ênfase na dominação de classe”. (SILVA, 2010, p. 106). Essa noção avança na Educação com as discussões pós-críticas, que representam o “Conjunto das perspectivas teóricas e analíticas que, embora retendo o impulso crítico da ‘teoria educacional crítica’, coloca em questão, a partir sobretudo da influência do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, alguns de seus pressupostos. A teoria pós-crítica questiona, por exemplo, um dos conceitos centrais da teoria crítica, o de ideologia, por seu comprometimento com noções realistas de verdade. Da mesma forma, seguindo Michel Foucault, a teoria pós-crítica distancia-se do conceito polarizado de poder da teoria crítica. Ela coloca em dúvida, ainda, as noções de emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas”. (SILVA, 2010, p. 106). Na perspectiva da teoria educacional pós-crítica, podemos pensar na noção de hiper-crítica, proposta por Michel Foucault e discutida por Veiga-Neto (2020). Segundo o autor, “[...] a hiper-crítica é uma crítica radical que deve estar sempre disposta a se voltar sobre si mesma e criticar a si própria. Falar em radicalidade significa problematizar constantemente até a perspectiva em que ela se situa e as bases epistemológicas e teóricas sobre as quais se assenta”. (VEIGA-NETO, 2010, p. 16). Dessa forma, a hiper-crítica representa uma crítica sobre a própria crítica, jamais entendida como algo conclusivo, definitivo. Recorrer a Freire (2014) não representa uma contradição, mas uma continuidade, uma nova perspectiva, um novo olhar, uma criticidade sob outro ângulo. Pelo contrário, não estudar um autor em função da teoria educacional a qual ele se situa seria justamente ir de encontro ao que a hiper-crítica coloca em voga.



autor, o estudante deve participar do seu processo de construção do conhecimento a partir de uma atuação ativa, na qual ele se perceba copartícipe do seu próprio desenvolvimento.

Segundo Streck, Redin e Zitkoski (2010), Freire estabelece um paradoxo entre as noções de autonomia e dependência, partindo do princípio de que, por sermos seres de cultura, somos necessariamente dependentes. Dessa forma, “[...] ser autônomo é ter a capacidade de assumir essa dependência radical derivada de nossa finitude, estando assim livres para deixar cair às barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não um espelho de nós mesmos”. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 53). A noção de autonomia, nessa perspectiva, pressupõe o imprescindível trabalho do professor, desenvolvido não de forma categórica ou limitante, mas como uma ação que se produz a partir da também imprescindível ação do estudante.

Por esse motivo, “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (FREIRE, 2014, p. 25). Nesse excerto, fica evidente a intrínseca relação entre docente e discente, tão necessária para o processo de construção do conhecimento. No entanto, não podemos afirmar o mesmo em relação ao que propõe o ICE ao tratar sobre a noção de Protagonismo, pois a autonomia do educando – que é representada muito mais pela noção de autorresponsabilidade – não necessariamente pressupõe a atuação do professor, visto que “[...] *os educadores passam a chamar de Protagonismo os processos, movimentos e dinamismos sociais e educativos, nos quais os adolescentes e jovens, apoiados ou não pelos seus educadores, assumem o papel principal das ações que executam*”. (ICE, 2019e, p. 28, grifos do autor).

Nessa perspectiva, para o ICE,

A construção da *autonomia* só pode ser favorecida pela escola quando os educandos vivenciam situações em que suas escolhas e decisões sejam experimentadas, situações que o ajudem a construir estratégias de autoavaliação e autorregulação, a ser sujeito em seu processo de aprendizagem e não estar apenas ‘sujeito a’ determinações externas. O incentivo e a vivência da cooperação nas relações entre adultos, entre adultos e crianças/jovens e entre crianças/jovens e seus pares permitem o estabelecimento de vínculos afetivos e racionais que tendem ao ser solidário. Por outro lado, o incentivo à competição, em particular à competição individual, sem o devido ensinamento de que o outro é tão parte do todo como a própria pessoa, será um fator importante de manutenção dos moldes de funcionamento da sociedade atual. (ICE, 2019b, p. 35, grifo do autor).

Apesar de identificarmos a obra *Pedagogia da Autonomia* (2011), de Paulo Freire, nas referências bibliográficas da Escolha da Escolha, cabe frisar que a autonomia pensada pelo autor não diz respeito à contribuição de estratégias de autoavaliação e autorregulação, conforme

demonstra o excerto acima. Freire (2014) aponta outro viés para a noção de autonomia, que se aproxima do posicionamento ético do educador ao respeitar a capacidade criadora dos educandos, seus saberes, suas trajetórias e curiosidades, utilizando-se disso para ensiná-los a “pensar certo” de modo a perceberem a sua importância na sociedade. A autonomia busca, sobretudo, a liberdade dos educandos; contudo, tal liberdade está imbricada à capacidade de criticidade.

Nesse aspecto, “Para Paulo Freire, autonomia é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um ‘ensinar a pensar certo’ com quem fala com a força do testemunho. É um ‘ato comunicante, co-participado’”. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 53). De acordo com os autores, a autonomia é um “amadurecimento do ser para si”, que se constrói historicamente a partir das experiências de decisões que vamos tomando em nossas vidas. É, principalmente, uma “experiência da liberdade”. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010). “Portanto, o *pensar certo* é o pensar crítico que deve fundamentar uma *pedagogia da libertação*, que, problematizando as condições da existência humana no mundo, desafia para a luta e a busca de superação das condições de vida desumanizadoras.” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 97, grifos dos autores).

A autonomia pressupõe, dessa forma, a criticidade, “[...] em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”. (FREIRE, 2014, p. 32). Freire (2014) argumenta sobre a transformação da curiosidade ingênua, associada ao senso comum, para uma curiosidade epistemológica – a partir do “pensar certo” –, na qual há fundamentalmente o trabalho do professor que conduz o estudante ao estado de questionamentos das questões que o cercam sob uma perspectiva problematizadora.

Desse modo, “A criticidade, para Freire, é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la”. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 97). Esse sujeito, portanto, transforma-se – combinando o “saber da pura experiência” com o “conhecimento organizado” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010) – e intervém na realidade que o cerca, diferentemente de uma perspectiva neoliberal em que ele reproduz uma determinada “forma de ser” (DOLABELA, 2003) que contribui para a ascensão do capitalismo.

No que se trata da autonomia e criticidade, alinhados à perspectiva do Protagonismo, o ICE aponta que

Zygmunt Bauman usa o termo ‘sozinhos na multidão’ (condição da vida atrelada à ideia de sucesso imediato causado pelo consumo de bens cada vez mais descartáveis), para analisar a situação comum de se estar *ao lado dos outros, mas não com os outros*. A ilusão de que consumir pode tornar as pessoas mais felizes faz com que muitas pessoas dediquem grande parte de seu tempo para garantir a propriedade de bens para si ou sua família. A convivência se tornou fato incomum, mesmo nos ambientes de trabalho nos quais as pessoas passam muitas horas do dia, pois as situações profissionais estão mais mediadas pela tecnologia do que pelas relações interpessoais. Bauman afirma que a educação pode traçar um novo caminho para a sociedade ao fomentar a resistência e o espírito crítico, enfatizando que *é pela escola que se deve recomeçar*.

Considerando as afirmações do sociólogo, um projeto de escola que provoque transformações nas relações entre as pessoas, necessariamente promove o desenvolvimento das dimensões humanas de autonomia, solidariedade, da empatia, do espírito colaborativo e corresponsável em todos os seus educandos, independente de quaisquer características pessoais ou sociais. Trata-se do estabelecimento de uma escola inclusiva, cujo objetivo é colocar os educadores no papel de facilitadores da aprendizagem, capazes de orientar os educandos a se envolverem ativamente como protagonistas na sua própria educação, descobrindo e utilizando seus estilos de aprendizagem, desenvolvendo suas competências e habilidades para aplicar aquilo que aprendem, a adquirir e produzir conhecimentos, a lidar com informações e com pessoas, a resolver problemas porque se reconhecem capazes de ser parte da solução. Deseja-se que educadores e educandos construam uma escola capaz de criar um clima colaborativo e de respeito mútuo diante da diversidade humana e das diferenças individuais.

Trata-se de uma escola que rompe com a ideia de criar um produto padrão, um educando único, como aquele preconizado na ‘forma escolar’, indo muito além da concepção de ser um espaço de transmissão de conhecimentos. Currículo, metodologias, formas de avaliar devem ser repensadas na direção da construção de *uma nova forma de se fazer educador e educando*. (ICE, 2019b, p. 23-24, grifos do autor).

Novamente, identifico “atropelos” entre conceitos, concepções, autores... A começar por Bauman, sociólogo polonês que se dedicou aos estudos sobre as relações humanas na Contemporaneidade, que se inscrevem justamente no contexto em que se assenta a Escola da Escolha. O autor possui obras como *Modernidade Líquida* (1999), *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos* (2003), *Vida Líquida* (2005), *Tempos Líquidos* (2007), entre outras, nas quais estabelece reflexões sobre a noção de “liquidez” enquanto fragilidade, instantaneidade e fluidez, que caracterizam a sociedade atual capitalista pautada pelo imediatismo, consumo exacerbado, relações supérfluas, imprevisibilidade e precarização do trabalho. Não me parece ser muito coerente considerar os argumentos do autor como forma de crítica à sociedade, e sobretudo aos impactos da tecnologia, em um modelo educacional cujo fio condutor é a formação de sujeitos do/para o século XXI, com todos os pressupostos educacionais que mobiliza e que estão sendo discutidos principalmente nesta seção.

Na continuidade do excerto, “considerando as afirmações do sociólogo”, fala-se sobre “um projeto de escola que provoque transformações nas relações entre as pessoas”. Contudo, o projeto do ICE, apesar de todo o discurso sobre inclusão, solidariedade e espírito colaborativo, apresenta uma essência excludente e individualista, na qual cada sujeito é o seu próprio capital humano, sua miniempresa, responsável por si mesmo. (LÓPEZ-RUIZ, 2007). É no âmago desse discurso que reside a ideia de autonomia. Ademais, esse discurso também pormenoriza o papel docente, como o próprio excerto sugere que ele seja “facilitador da aprendizagem” em prol do protagonismo do educando, que representa essa autorresponsabilidade. Há uma crítica, também, a “transmissão de conhecimento”, a qual difere-se significativamente à crítica de Freire (2014), que está relacionada à formação de sujeitos críticos a partir de uma *pedagogia da libertação*.

Por tudo isso, retomando o ponto que sustenta essa discussão, sobre a *Formação do Jovem Protagonista*, importa destacar que, para o ICE, “A concepção de educação subjacente ao conceito de Protagonismo é aquela que trata do ato de educar como sendo capaz de transformar o potencial do ser humano em competências, habilidades e capacidades”. (ICE, 2019e, p. 31, grifo do autor). Sendo assim, remete-nos às discussões já postas pelo *Desenvolvimento de Competências e Habilidades*, que resume a Educação à formação de capital humano.

Por fim, encaminhando-nos para o último ponto, a *Ênfase na Educação Socioemocional*, cabe sinalizar que “Um protagonista tem *atitude otimista diante da vida* e a vive buscando encontrar o lado bom das coisas que lhe acontecem, acreditando que será capaz de resolver os problemas ao se tornar parte de sua solução”. (ICE, 2019f, p. 66, grifos do autor). Em suma, um protagonista sabe lidar com os percalços que surgem no caminho. No âmbito do ICE e do Modelo da Escola da Escolha, no qual se busca uma “formação integral” que é composta pela vida pessoal, social e produtiva, importa tratar dos aspectos socioemocionais de modo que os sujeitos desenvolvam da melhor forma possível o seu potencial. A produtividade, portanto, está intrinsecamente articulada à capacidade de dominar as emoções, em prol de uma boa performance. Dessa forma,

Para apoiar o desenvolvimento do domínio pessoal, os pais e professores devem estar genuinamente abertos a acreditar no potencial das crianças e ver como podem apoiá-las para alcançar suas aspirações, independentemente de seus limites, do seu histórico familiar ou dos obstáculos que podem se apresentar no caminho. Criar oportunidades para que as crianças possam fazer escolhas, significa oferecer-lhes chances para se expandirem, na direção que desejarem e aprenderem com seus sucessos e fracassos. (ICE, 2019e, p. 45).

Considerando que, na dinâmica neoliberal, “[...] educar é, principalmente, garantir a aprendizagem, é promover cenários de aprendizagem e, nessa medida, é deixar que o outro leve adiante um processo que fundamentalmente depende dele mesmo” (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 239), coloca-se em pauta a autorresponsabilidade, tanto pelos sucessos quanto fracassos. Educar é, ainda, garantir que o sujeito busque alcançar os seus sonhos e se responsabilize pelos resultados, independentemente da sua condição social. Nessa lógica, presenciamos a ideia da meritocracia, na qual a ascensão social consiste em um mérito próprio, sem considerar que os pontos de partida são desiguais.

Do mesmo modo, a noção de autorresponsabilidade se intensifica a partir do fomento à formação do sujeito *accountable*, uma vez que

Há muitas razões para que os estudantes do século XXI aprendam e aprimorem a capacidade de ser *accountable*. Ao agir assim, desenvolvem desde cedo uma percepção muito clara das suas responsabilidades no contexto familiar e posteriormente, no âmbito produtivo, se tornam pessoas que não têm o hábito de dar desculpas e explicações, mas aquelas que entregam resultados com os quais se comprometem; não responsabilizam os outros nem as circunstâncias pelas suas falhas ou insucessos. Ao contrário, reconhecem e assumem sem dificuldade; são exigentes consigo mesmo em níveis adequados e menos tolerantes com baixos níveis de responsabilidade e comprometimento daqueles com quem convive nos diversos âmbitos de sua vida; demonstram atributos adicionais associados à produção de alta qualidade, incluindo atuação de forma positiva e ética, gerenciamento do tempo e projetos de maneira eficiente e eficaz, entre outros. (ICE, 2019e, p. 58).

De acordo com Marín-Díaz (2015), os discursos de autoajuda, que apresentam relação com as habilidades socioemocionais, estão vinculados à formação desse sujeito responsável pelo seu aprendizado ao longo da vida, na qual se sobressai a ênfase no comportamento dos sujeitos do que propriamente ao trabalho com os conteúdos escolares. Segundo o ICE (2019a), as inovações tecnológicas evidenciaram a necessidade de se criar uma “outra escola”, a qual reconheça que “Ao aprender a ler e a operar números [...] a criança também interage com amigos, forma vínculos, lida com o conhecimento e com emoções ligadas ao sucesso e ao fracasso dela própria e do outro - enfim, aprende a se comunicar de forma

ampla”. (ICE, 2019a, p. 49). Nesse aspecto, o ICE (2019a) aponta que não há fronteiras entre as aulas específicas das disciplinas e as habilidades como a autorregulação e a resiliência.

Por conta disso, Marín-Díaz discute que, “No caminho dessa educação permanente, aparece mais clara a possibilidade de trazer saberes não escolares aos cenários escolares, bem como de procurar aprendizados fora da escola que possam nutrir as práticas pedagógicas nelas desenvolvidas”. (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 243). O foco recai no desenvolvimento das competências e habilidades que estão inclinadas à personalidade dos sujeitos. Não se faz tão importante o conteúdo escolar, como já vimos nesta seção, mas ocorre que a educação socioemocional vem a reforçar esse destaque à autorresponsabilidade dos sujeitos, que precisam lidar com suas próprias emoções para conduzirem a si mesmos em tempos onde não há espaço para entristecer-se com o fracasso; pelo contrário, é necessário aprender com ele e seguir em frente.

Nesse viés, conforme aponta o ICE,

Estar vivo significa também poder errar. Os erros ocorrem e não devem ser reprimidos ou censurados, mas encarados como uma oportunidade de rever o que foi feito, aprender com as lições geradas por ele e mudar os caminhos para poder acertar numa situação futura. Mas, lidar com o erro exige um aprendizado importante. Lidar com os erros e frustrações nos leva à condição de saber como conviver com as situações mais arriscadas, de não ter receio das situações desafiantes, daquelas onde talvez ‘possamos errar’. Uma postura assim diante do erro não significa que não existirão cobranças diante dos compromissos dos estudantes, mas que elas virão acompanhadas da expressão de *confiança no seu potencial* e na sua capacidade de acertar. (ICE, 2019e, p. 67, grifos do autor).

Assumir-se como responsável por si mesmo e pelo seu próprio destino envolve a aptidão para enfrentar toda e qualquer situação que possa surgir, reerguendo-se sempre que necessário e mantendo-se firme para seguir em frente. São valorizadas, portanto, as capacidades de autoconfiança, autocontrole, autocrítica, otimismo, perseverança, resiliência, entre outras, que permitem aos sujeitos não desistirem quando houver qualquer dificuldade ou frustração no caminho. Nesse sentido, romantiza-se a dedicação excessiva, que é camuflada por frases motivacionais como “trabalhe enquanto eles dormem e depois viva o que eles sonham”.

Por fim, apresentados os pressupostos educacionais mobilizados pela Escola da Escolha, na próxima seção, farei o que considero como a costura entre o fio condutor e a trama, enfatizando o aspecto do Projeto de Vida na área educacional. Essa seção será uma oportunidade de traçar os pontos do que já foi até então discutido, mas sem pôr um fim na linha que possibilitou a construção, pois há muito ainda a ser costurado em relação a essa temática.

Além disso, será possível, conforme proposto, dar continuidade à trama a partir do cruzamento do referencial teórico sobre projeto de vida com a análise dos materiais da Escola da Escolha.

### 6.3 A Costura: a Noção de Projeto de Vida na Área Educacional

Dadas as discussões postas pela trama, importa retomar o problema de pesquisa deste trabalho, qual seja: que pressupostos educacionais são produzidos e colocados em circulação pela concepção de projeto de vida? Em que medida o projeto de vida se constitui enquanto materialidade dos deslizamentos operados na concepção da metodologia de projetos da Escola Nova que preconizam o aprender a aprender?

Sobre os pressupostos educacionais, pude identificar, a partir das análises e conforme apresentado na seção anterior, os seguintes pontos: *Sociedade Pós-Industrial e Conhecimento como Capital Humano*; *Desenvolvimento de Competências e Habilidades*; *Oportunidades de Aprendizagem e Aprendizado ao Longo da Vida*; *Sujeito Projetista de Si Mesmo*; *Formação do Jovem Protagonista*; e *Ênfase na Educação Socioemocional*. Tais pressupostos me dão as condições necessárias para refletir sobre a segunda pergunta que compõe o problema de pesquisa.

Entendo que o projeto de vida inscrito na racionalidade neoliberal tem se constituído enquanto materialidade dos deslizamentos operados na concepção da metodologia de projetos da Escola Nova que preconizam o aprender a aprender. Nesse contexto empresarial e sobretudo no modelo da Escola da Escolha, ele é o que mobiliza os pressupostos educacionais supracitados e ganha força a partir do que o próprio ICE defende como modelo pedagógico alinhado ao modelo gestão, que diz respeito aos atravessamentos entre concepções educacionais e empresariais, esvaziando o lugar do público e do discurso pedagógico.

Segundo o ICE, o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão são duas estruturas que

[...] coexistem e se conservam mutuamente. A primeira nutre-se dos princípios e conceitos, instrumentos de planejamento e operacionalização da segunda para transformar o trabalho pedagógico em resultados concretos, mensuráveis, sustentáveis e perenes; a outra faz-se presente no diálogo pedagógico pelo profundo alinhamento conceitual e filosófico que traz seus princípios de base humanista, e integra as tecnologias específicas da comunidade escolar para transformar a visão e a missão da escola em efetiva e cotidiana ação. (ICE, 2019a, p. 6-7).

Não obstante, é nesse contexto que podemos identificar as condições de existência dos enunciados (FISCHER, 2001), que consistem nos pressupostos educacionais discutidos neste trabalho. Na dinâmica neoliberal, o imperativo empresarial passa a pautar os modos de vida e

conduzir determinada forma de ser e estar em sociedade. A escola, enquanto organização social capaz de operar na formação de “grandes grupos”, torna-se o veículo ideal de disseminação dos princípios empresariais. Nesse sentido, “As ‘coisas ditas’, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo” (FISCHER, 2001, p. 204). A escola, o professor, o papel do ensino e da aprendizagem são reinscritos nessa nova lógica.

De acordo com o ICE (2019b, p. 28), “O Modelo da Escola da Escolha cria novos paradigmas para a educação pública brasileira, porque ancora-se numa pedagogia eficaz, associada à gestão, para gerar resultados verificáveis e sustentáveis”. Esse é o cerne do discurso reformista neoliberal, no qual

Como em qualquer atividade empreendedora, a educação pública contemporânea requer dos seus protagonistas uma atenção voltada ao planejamento das atividades e sistematização dos processos, de forma a garantir ao ciclo educativo técnicas de coordenação e controle, extensivas às iniciativas pedagógicas e administrativas das escolas e/ou Secretarias de Educação. Também é preciso mensurar continuamente os respectivos processos e atividades inerentes às relações educacionais, objetivando a criação e formatação de um histórico de dados analítico-pedagógicos. De posse dos dados, analisados e transformados em informações subsidiárias da tomada de decisão, gestores podem pilotar/administrar com mais clareza e segurança as organizações. Conforme a frase proferida pelo autor e professor americano Peter Drucker<sup>25</sup>: ‘se você não pode medir, você não pode gerenciar’. (ICE, 2019k, p. 80).

A cultura de avaliação regula as práticas educacionais, e tudo passa a ser questão de gestão de indicadores. Não obstante, reconfiguram-se conceitos educacionais de modo a atender às necessidades do mercado. O protagonismo, a aprendizagem, a autonomia, a experiência e o papel do professor, por exemplo, constituem-se em meios de contribuir para a formação do sujeito para o século XXI, que corresponde ao empresário de si mesmo que se vê como uma miniempresa.

Tal formação pressupõe uma autorresponsabilidade, que pormenoriza cada vez mais o papel do professor, que passa a ser um mediador dos processos de aprendizagem. Nesse sentido, também, o sujeito passa a ser um projetista de si mesmo que, assim como na lógica da empresa, deve saber gerenciar riscos, aproveitar as oportunidades, estar aberto às mudanças. Como coloca Laval (2019), vemos emergir uma “pedagogização da vida”, na qual a aprendizagem torna-se um determinado modo de vida. Nesse contexto, “Autodisciplina e autoaprendizagem se complementam”. (LAVAL, 2019, p. 84).

---

<sup>25</sup> Professor, consultor administrativo e escritor austríaco. Considerado como o Pai da Administração Moderna. Escreveu obras como: O Gestor Eficaz (1966), Inovação e Espírito Empreendedor: práticas e princípios (1985), Sociedade Pós-Capitalista (1993), Desafios Gerenciais para o Século XXI (1999), entre outras.



Dessa forma,

[...] desenha-se a imagem de um indivíduo contemporâneo que, sendo responsável por sua ‘aprendizagem’, é também responsável pelo seu próprio destino. É um sujeito que deve aprender a ser e a viver nas sociedades de hoje e, por isso mesmo, sua aprendizagem, antes de ser de conteúdos, consiste em diversas formas para acessá-los; antes de ser para adquirir uma técnica que lhe permita desenvolver uma tarefa ou um trabalho, consiste em aprendizagem de competências para adaptar-se a diferentes espaços e atividades segundo as demandas do meio onde se desenvolva; antes de ser dos códigos e das formas de viver em um tempo definido, trata-se de aprendizagem de habilidades para se adaptar e se articular aos modos de vida sempre em mudança; antes de supor uma forma de ser sujeito, supõe as destrezas, habilidades e competências para usar, acrescentar e gerir o que constitui o seu capital. (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 254-255).

Laval (2019, p. 80) aponta que, na sociedade contemporânea, “A escola existe para garantir uma espécie de acumulação primitiva de capital humano”, o que exige uma pedagogia voltada à inserção profissional que, também em função das inovações tecnológicas, não se trata de uma especialização de mão de obra, mas uma formação que garanta competências básicas relacionadas à colaboração, adaptação, resolução de problemas, entre outros. Nesse viés, “A grande tarefa educativa da escola é criar as condições para a construção do Projeto de Vida do jovem, cujo processo estreou na infância dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ainda nas suas primeiras aquisições e experiências”. (ICE, 2019d, p. 46).

Importa destacar que, de acordo com o ICE, a partir do que resguarda a BNCC<sup>26</sup>, o projeto de vida consiste em Metodologia de Êxito da Parte Diversificada para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Contudo, o ICE entende que é na etapa dos Anos Iniciais que se inicia o projeto de vida<sup>27</sup>, sendo que a ele compete “[...] garantir que o estudante entenda que nestes anos [até o 9º ano] o seu Projeto de Vida é dar continuidade aos estudos”. (ICE, 2019a, p. 26). Podemos identificar, portanto, que essa noção do empresariamento de si e todas as questões que engloba é cada vez mais difundida nas práticas escolares, alastrando-se aos primórdios da vida escolar.

<sup>26</sup> “Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. (BRASIL, 1996).

<sup>27</sup> Cabe apresentar as demais Metodologias de Êxito propostas pelo ICE: BNCC > Parte Diversificada > Metodologias de Êxito > Projeto de Vida (Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio); Pós-Médio (Ensino Médio); Pensamento Científico (Ensino Fundamental Anos Finais); Eletivas (Ensino Fundamental Anos Iniciais; Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio); Protagonismo (Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais); Estudo Orientado (Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais) e Práticas Experimentais (Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio).

Presenciamos, portanto, uma capilaridade do neoliberalismo na sociedade, que atinge as organizações sociais e, sobretudo, toca o íntimo de cada um de nós. A ênfase na aprendizagem torna-se uma forma neoliberal de condução das condutas. “Trata-se de um preceito de transformação que traça um caminho de exercício constante, no qual o indivíduo se produz como uma permanente individualização”. (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 238).

Da mesma forma, Marín-Díaz (2015, p. 226, grifo da autora) aponta que

Aprender constantemente é a forma de ser e estar em um mundo sujeito a permanentes mudanças. Aprender já não é mais acumular e adquirir habilidades necessárias; é garantir a transformação e adaptação que ofereçam, a cada momento, habilidades e competências para a entrada no mundo do mercado do trabalho, dos sonhos, dos interesses e desejos. Aprender permanentemente é o *slogan* da vida desse empresário de si mesmo.

Mas como implementar essa importância do “aprender”? Eis que entra em voga o Projeto de Vida, que sustenta essa busca incansável dos sonhos, dos desejos e, principalmente, do sucesso. Entendo que tal conceito, como um interesse mutável, mobiliza essa discussão neoliberal e é uma forma de justificar o fomento à individualização. Afinal de contas, trata-se de algo pessoal.

Mas esse Projeto de Vida, no entanto, difere do que pensam alguns dos autores que subsidiaram a compreensão acerca deste assunto. Inhelder e Piaget (1976) e D’Ângelo Hernandez (2000), por exemplo, ao tratarem sobre programa de vida/plano de vida/projeto de vida, preocupam-se com a questão da formação da personalidade. Os primeiros apontam que o adolescente é um indivíduo em formação que passa a se preocupar com o futuro e complexificar o seu entorno, reestruturando sua personalidade ao passo que integra a sociedade adulta (INHELDER; PIAGET, 1976); o último argumenta que o projeto de vida contribui para a canalização das direções da personalidade dos sujeitos de modo a estruturar seus principais desejos atuais e futuros a partir de um processo de autoconhecimento. (D’ÂNGELO HERNÁNDEZ, 2000).

Já no ICE, a questão da personalidade assume outro viés, relacionado às habilidades socioemocionais e às competências para viver no século XXI. Nesse sentido,

Ainda que um estudante seja dotado de reconhecida capacidade intelectual, isso não assegurará plena realização em sua vida acadêmica e profissional. Os traços do caráter e da personalidade fazem a diferença não apenas naquilo que os estudantes aprendem, mas também para que se sintam provocados a aperfeiçoá-los, para que ajam na crença de que são capazes de florescer e ir mais longe, para que aprendam a lidar com o fracasso, para que se sintam desafiados a desenvolver desempenhos de alta qualidade e que, finalmente, não desistam dos seus sonhos, mas que trabalhem por eles. (ICE, 2019f, p. 61-62).

Assim, discute-se sobre o desenvolvimento de habilidades como curiosidade, otimismo, gratidão, autocontrole, inteligência social, entre outros relacionados aos “traços de personalidade” dos sujeitos, de modo paralelo ao desenvolvimento da capacidade cognitiva (ICE, 2019f). Alinhada a essa questão, recorre-se a Tough (2014) e Seligman (2004) para reforçar os aspectos relacionados à natureza socioemocional como forma de contribuição para que os sujeitos consigam lidar com as frustrações. As questões da personalidade, nesse sentido, não se referem à constituição dos sujeitos de acordo com seus interesses, anseios, reconhecimento de si mesmo e autorreflexão, mas à garantia das condições de otimismo diante das adversidades.

Erikson (1986) e Felckilcker (2016) tratam da construção da identidade relacionada à elaboração do Projeto de Vida, através da qual os jovens passam a identificar e definir os seus valores e, conseqüentemente, a pensar em um objetivo para a sua vida. Ou seja, é a partir do reconhecimento dos seus gostos, desejos e princípios que o aluno constrói a sua identidade. Posto isso, passa a pensar em um propósito de vida que esteja alinhado a ela, definindo um caminho que deseja seguir. Em relação ao ICE, percebemos certa aproximação ao que defende Erikson, principalmente no aspecto de reconhecimento de si mesmo com base no contato com o outro e com o mundo. Contudo, estão intrinsecamente imbricadas as questões já discutidas sobre os aspectos socioemocionais, a aprendizagem ao longo da vida e a ênfase na própria noção de aprendizagem, uma vez que

A construção da identidade se dá a partir do autodesenvolvimento e, neste caminho, é preciso Aprender a Ser. Isso exige aprendizado ao longo da vida e a constante capacidade de transformação, o que acontece à medida que uma pessoa se abre e se reconhece nas suas relações com os outros e nas relações com o mundo. Para isso, o caminho traçado requer: autoconhecimento, autoestima, autoconfiança, autoconceito e uma visão confiante do futuro. (ICE, 2019h, p. 89-90).

É possível afirmar, por tudo isso, que a noção de Projeto de Vida gestada pela Escola da Escolha apresenta ressonâncias ao que defendem Schutz (1979) – antecipação X projeção X fantasia; Damon (2009) – relação entre projeto vital e método empresarial; e Biagio (2012) – relação entre projeto de vida e atitude empreendedora. Projeto de Vida, portanto, é

um assunto discutido desde a década de 1950, tendo Inhelder e Piaget (1976) como estudiosos precursores desta temática. No entanto, identificam-se ressignificações desde o final do século XX que desmerecem a concepção do Projeto de Vida como algo consistente e bem elaborado que contribui para a construção da identidade dos alunos e dos seus propósitos de vida. Pelo contrário, vem se constituindo como mecanismo de proliferação dos princípios empresariais na área educacional.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho de pesquisa, por mais que nos dediquemos a explorar incansavelmente as possibilidades que surgem no caminho, jamais estará concluído. Desenvolver esta Dissertação contribuiu para que eu ampliasse meu olhar acerca das narrativas educacionais contemporâneas sobre Projeto de Vida, mas também me mostrou o quanto há de “fios soltos” a serem ainda costurados.

Nos momentos finais deste estudo, importa retomar os meus passos até aqui. Conforme mencionado no início do trabalho, a partir das minhas experiências como Bolsista de Iniciação Científica na UNISINOS, como Monitora de Projetos Educacionais no SESI e, principalmente, a partir do meu Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação, mobilizei-me a investigar a noção de Projeto de Vida na área da Educação. A proliferação de projetos, em paralelo à ascensão da noção de competências e habilidades, levou-me a questionar os meios e os fins educacionais desse discurso contemporâneo que estimula o empresariamento de si mesmo.

Conforme aponta Marín-Díaz (2015, p. 224), “[...] o deslocamento nas formas de exercício do poder levou ao aparecimento da liberdade como um elemento articulador das tecnologias de condução da conduta”. Possuir um Projeto de Vida representa lutar incansavelmente por um propósito libertador que conduzirá ao “sucesso”. Através das análises, no entanto, é possível perceber a regulação das condutas a partir da racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), que coloca os sujeitos em condição de reinvenção contínua para a garantia, por exemplo, da sua própria empregabilidade.

Na sequência, opto por resgatar fios que compõe este estudo, desde os capítulos iniciais até a análise, em forma de tópicos. Essa escolha decorre do objetivo de apresentar sucintamente a pesquisa sem repetir as questões que já foram postas, mas também estruturando de modo geral os principais achados. Dessa forma, dentre as principais questões discutidas, destaco que:

- Apesar de ser comumente utilizada a metodologia de projetos na área da Educação, importa destacar que há diferentes concepções sobre ela;

- Há uma forte crítica empresarial acerca do funcionamento da escola pública, que tem ressignificado práticas, conceitos e objetivos educacionais no viés do empresariamento dos sujeitos e da sociedade;

- A Teoria do Capital Humano (LÓPEZ-RUIZ, 2007) impacta significativamente na relação dos sujeitos com o trabalho, por meio do fomento ao cuidado com a própria empregabilidade (capital intelectual);

- Na lógica neoliberal, empreender e aprender são duas ações inerentes. Não há como os sujeitos conduzirem a si mesmos como miniempresas sem estarem abertos à reinvenção, que demanda a capacidade de aprendizagem contínua. Vivemos, portanto, em uma Sociedade da Aprendizagem (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), que constitui os cosmopolitas inacabados (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009), isto é, os aprendentes durante toda a vida que controlam os seus próprios processos de aprendizado. Dessa forma, presenciamos a emergência da Pedagogia Empreendedora (DOLABELA, 2003), mobilizada pelo sonho estruturante (Projeto de Vida) dos sujeitos, na qual o papel do docente não consiste em ensinar, mas apoiar o aluno na realização do respectivo sonho;

- O fomento à formação de sujeitos aprendentes ao longo da vida resulta na ênfase na “aprendizagem”. Presenciamos, atualmente, a uma “transformação do vocabulário educacional em linguagem da aprendizagem” (BIESTA, 2012). Resume-se a Educação a experiências de aprendizagem, vazias de conteúdos e objetivos educacionais, nas quais o professor torna-se um mero facilitador para que os alunos desenvolvam determinadas posturas relacionadas à capacidade de reinvenção, flexibilidade, adaptação, entre outras;

- A discussão sobre formação de sujeitos para o século XXI se inscreve no contexto da racionalidade neoliberal e apresenta substrato nos discursos reformistas sobre educação (BALL, 2002);

- O desenvolvimento de competências e habilidades enfatiza a capacidade de transformação e ressignificação do conhecimento, e não necessariamente seu aprofundamento. Conforme Zabala e Arnau (2020), o termo “competências” foi introduzido no campo educacional em função da “incapacidade dos alunos de aplicarem os conhecimentos para resolverem problemas cotidianos”. Na perspectiva do que defendem os autores, são abertas inúmeras possibilidades para que esse termo seja inserido nas práticas pedagógicas, ressignificando o papel da escola e do professor, conforme percebido na metodologia da Escola da Escolha;

- Não é possível identificar, na metodologia da Escola da Escolha, uma relação direta entre a metodologia de projetos e a noção de projeto de vida, tal como se o projeto de vida fosse construído por meio dessa metodologia, mas sim conceitos e autores que se atravessam, que são ressignificados e que passam a estabelecer novos sentidos para a prática pedagógica;

- A dita “inovação educacional” da Escola da Escolha refere-se ao foco no jovem e na construção do seu Projeto de Vida. Contudo, estudiosos da Educação já discutiam sobre o papel do estudante no processo educativo desde o início do século XX, a partir do Movimento Escolanovista. Do mesmo modo, aproveita-se da oportunidade dessa discussão para mobilizar os princípios empresariais na área da Educação a partir da ênfase na noção de Projeto de Vida

e das questões relacionadas ao “protagonismo” dos alunos. Como aponta Hernández (1998), tais inovações educacionais referem-se à “novidade” e não à reflexão;

- As *experiências ativas* (“educação pela ação”) pensadas por John Dewey dizem respeito ao estabelecimento de relações entre a escola e a vida, diferentemente da noção contemporânea, na qual a escola “serve” às necessidades da vida que, no entanto, estão estritamente relacionadas à dinâmica do mercado econômico;

- Na perspectiva de John Dewey, o projeto consiste em um método pedagógico intencional, organizado e estruturado, que contribui para o desenvolvimento dos alunos a partir do estabelecimento de sentido entre os estudos e a vida. Dessa forma, o projeto possui um propósito definido e ocorre através de ações ordenadas e sequenciais que permitem aos alunos a reflexão acerca das suas experiências<sup>1</sup> (HERNÁNDEZ, 1998). Diferentemente disso, presenciamos atualmente a proliferação de projetos, de “oportunidades de experiências” e de metodologias ativas na área da Educação que se resumem à busca ao “protagonismo dos alunos”, como forma de contraponto ao ensino tradicional – protagonismo esse circunscrito pelo viés neoliberal;

- Os aspectos socioemocionais têm sido fortemente discutidos e valorizados como forma de garantir a capacidade de os sujeitos lidarem com o cenário contemporâneo complexo e desafiador, reerguendo-se sempre que necessário para o alcance do sucesso; e

- A noção de Projeto de Vida apresenta relação com a capacidade do sujeito de sonhar e de buscar a respectiva concretização desse sonho, sob a perspectiva do empreendedorismo.

Posto isso, encaminho a finalização desta pesquisa. Entre um excerto aqui que não incluí no texto, e outro conceito ali que optei por não aprofundar... É chegado o momento de findar o trabalho e muitas decisões foram necessárias para que isso ocorresse. Mas algo é certo: continuemos a problematizar os discursos educacionais contemporâneos e busquemos refletir sobre como os sujeitos estão se constituindo nesse contexto neoliberal.

Sinto que meu trabalho é uma pequena estrela com desejo de brilhar, neste universo de tantos outros “astros” que têm se destacado e assumido papel preponderante. Em dois anos de dedicação a este estudo, quantos discursos neoliberais sobre Educação já foram proferidos? Quantas apostilas foram desenvolvidas por institutos empresariais? Por quantas “inovações” a Educação, sobretudo a pública, passou? Dito isso, reforço que, após essas considerações finais, estou apenas iniciando a discussão.

---

<sup>1</sup> Conforme discutido ao longo do trabalho, a própria concepção de experiência em Dewey apresenta uma profundidade conceitual, e não representa a mera *experiência pela experiência*.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.
- ALVES, Daniele Cristina Brock. **Aprendizagem profissional, subjetividade e projeto de vida**: uma análise do discurso de jovens participantes do programa adolescente aprendiz. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- ARAUJO, Murilo Fernandes de. **Projeto de vida de adolescentes participantes de um programa social de popularização de Ciência & Tecnologia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.
- AVELAR, Christiane Pinheiro dos Reis Calil. **Projetos de Vida e aspirações profissionais de jovens dos setores médios**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Mestrado em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, p. 3-23, 2002.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/28000038.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- BARROS, Manoel de. Tratado geral das grandezas do ínfimo. *In*: BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010, p. 397-422.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BENDER, Willian N. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: Educação Diferenciada para o Século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BIAGIO, Luiz Arnaldo. **Empreendedorismo**: construindo seu projeto de vida. Barueri, SP: Manole, 2012.
- BIESTA, Gert J. J. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 147, v. 42, dez, 2012, p. 808-825. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Psv5yk47BGSXB5DDFXy59TL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2022.
- BIESTA, Gert J. J. **A re(des)coberta do ensino**. Tradução de Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.



BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.** Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 18 jun. 2022

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNC\\_C\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNC_C_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual operacional de Educação Integral.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category\\_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF: Presidência da República, 1995.

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 80, n. 196, p.483-493, set./dez. 1999.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-315.

CENCI, Angelo Vitório. **Aristóteles & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012. *E-book* (não paginado). Disponível em: <https://livros.arvore.com.br/biblioteca/livro/aristoteles-and-a-educacao>. Acesso em: 03 jan. 2022.

CENTRO DE REDESENHO CURRICULAR (CCR). **O que os alunos devem aprender para o século 21? In: CENTRO DE REDESENHO CURRICULAR(CCR). [S. l., 2022?].** Disponível em: <https://curriculumredesign.org/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CINATI, Anderson. **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**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 103-127.

COSTA, Elenara Farias Lazzarotto da. **Projetos de vida e escolha profissional: dilemas dos estudantes do ensino médio**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

COSTA, Maria Fabiana da Silva. **Escola da escolha: o modelo educativo da terceira via no contexto da reestruturação produtiva do capital**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

DALBOSCO, Claudio Almir; MARTINS, Maurício Rebelo. Rousseau e a primeira infância. **Filosofia e Educação**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 82-99, 2012.

DALERA DE CARLI, Flávio. **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. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

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

DANZA, Hanna Cebel. **Projetos de vida e educação moral: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia e Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

D'ÂNGELO HERNÁNDEZ, Ovidio S. Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. **Revista Cubana de Psicología**, Havana, v. 17, n. 3, 2000.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DWECK, Carol. **Mindset: a nova psicologia do sucesso**. Tradução S. Duarte. São Paulo: Objetiva, 2017.

DWECK, Carol. **Por que algumas pessoas fazem sucesso e outras não**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

DIAS, Maria Sara de Lima. **Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida de Universitários**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DUCKWORTH, Angela. **Garra: o poder da força e da perseverança**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

ERTEL, Lurdete. Os bilionários brasileiros de 2022. **Forbes**, São Paulo, 15 dez. 2022. Disponível em: <https://forbes.com.br/bilionarios-2022/2022/12/lista-forbes-de-bilionarios-brasileiros/>. Acesso em: 16 nov. 2022.

ESCOBAR, Arturo. **La invención del Tercer Mundo: construcción y desconstrucción del desarrollo**. Colombia: Norma, 2007.

EVANGELISTA, Anderson Pereira. **A política de educação em tempo integral no ensino médio do Estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Débora Laurino. **Projeto? O que é? Como se faz?** In: FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Débora Laurino. **Aprendizes do Futuro: as inovações começaram!** Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília, MEC, 1999.

FARIAS, Marcela Clarissa Damasceno Rangel de. **A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

FELCKILCKER, Juceli Baldissera. **Ensino médio e a contribuição nos projetos de vida de adolescentes na cidade de Fraiburgo – SC**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.

FONSECA, Mariana. 15 exemplos de empreendedores que superaram todas as dificuldades. **Revista Exame**, São Paulo, 22 dez. 2016. Disponível em: <https://exame.com/pme/15-exemplos-de-empreendedores-que-superaram-todas-as-dificuldades/>. Acesso em: 16 nov. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem somos**. São Paulo: Fundação Lemann, [2021?]. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 02 nov. 2021.

GARCIA, Lilian Fabiana Ribeiro Nascimento. **Empresariamento da educação e formação continuada de professores**: um estudo sobre os projetos desenvolvidos pela Fundação Lemann (2002-2018). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

GOBBO, Jessica Particelli. **Construção da escala de projetos de vida para adolescentes (EPVA)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.

GUEDES, Fernanda Lopes. **Projeto de vida e a constituição do profissional técnico do IFSULSAP**: expectativas de jovens diante de um Projeto de Educação Profissional Integrada. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

HAERTEL, Daniela. **Projetos de vida de jovens universitários**: um estudo sobre engajamento social e projeto de vida. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. La comprensión de la cultura de las innovaciones educativas como contrapunto a la homogeneización de la realidad escolar. **Kikirikí – Cooperación Educativa**, [s. l.], v. 35, p. 4-11, 1995. Disponível em: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=1086](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1086). Acesso em: 16 fev. 2022.

INHELDER, Barbel; PIAGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Livraria Pioneira, 1976. (Original publicado em 1958).

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). *In*: ICE Brasil. Recife: ICE, [2021?]. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Livreto Institucional**. Recife: ICE, ([2020?]). Disponível em: [https://icebrasil.azurewebsites.net/wp-content/uploads/2020/04/Livreto\\_Digital\\_Institucional.pdf](https://icebrasil.azurewebsites.net/wp-content/uploads/2020/04/Livreto_Digital_Institucional.pdf). Acesso em: 18 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. *In*:

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: MEC, [2021a?]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 23 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. In: INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: MEC, [2021b?]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 24 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. In: INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: MEC, [2022?]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 18 jun. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Quem somos**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2019. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>. Acesso em: 09 fev. 2021.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal**: da administração à gestão educacional. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de vida e escola**: a percepção dos estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. 2011. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia e Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KLEIN, Rejane Ramos. Lev Vygotsky: o socioconstrutivismo na educação e as implicações pedagógicas. In: MULLER, Melissa Hickmann; BENVENUTI, Vera Lúcia Schneider; KLEIN, Rejane Ramos. (orgs.). **Psicologia e educação**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2013, p. 51-61.

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates & a Educação**: o enigma da filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. E-book (não paginado). Disponível em: <https://livros.arvore.com.br/biblioteca/livro/socrates-a-educacao>. Acesso em: 03 jan. 2022.

LEANDRO, João Abel Pasini. **Pensamentos (neo)liberais sobre educação**: uma análise da produção discursiva do Instituto de Estudos Empresariais (1994-2020). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo das desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. Traduzido por Renato Abramowicz Santos. São Carlos: EdUFSCAR, 2011.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, p. 1067-1084, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios). p. 462-476.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-100.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo, EDUC, 2011.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 18. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz/Loqüi, 2008.

MAIA, Ana Augusta Ravasco Moreira. **Ninguém pode ficar parado: juventude, trabalho e projetos de vida**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MANDELLI, Maria Teresa. **Correndo atrás do meu projeto de vida: um estudo com participantes do Programa Jovem Aprendiz**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda, educação e práticas de si: genealogia de uma antropotécnica** - 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MATTIELO JUNIOR, Gilberto Luiz. **O amanhã de quem cresce: influências e valores presentes na constituição de projetos de vida de jovens adolescentes de um curso técnico de uma instituição estadual**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. O trabalho docente no contexto das reformas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt05-433-int.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2022.

MENEZES, Luciano Osmar. **Adolescentes e projetos de vida: um estudo com alunos da 1ª série do Ensino Médio de Joaçaba**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2009.

MENGUE, Agnes Piangers. **Pedagogia Empreendedora**: um estudo sobre o empresariamento de si a partir da metáfora do sonho. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

MULLER, Melissa Hickmann. Contribuições de Piaget para o processo de construção da aprendizagem. *In*: MULLER, Melissa Hickmann; BENVENUTI, Vera Lúcia Schneider; KLEIN, Rejane Ramos. (orgs.). **Psicologia e educação**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2013, p. 29-37.

MOTTA, Gabriela Gomes. **Relações entre racionalidade neoliberal e narrativas educacionais contemporâneas**: uma análise sobre o Relatório Delors (1996). 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Curso de retórica**. São Paulo: Edusp, 1999. p. 29-69. (Cadernos de Tradução).

NÓBREGA, Gabriela Carvalho da. **Dispositivos pedagógicos do empreendedorismo**: a construção de uma experiência de si empreendedora em escolas do ensino médio em Pernambuco. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Estudos Foucaultianos).

NOVO Ensino Médio – perguntas e respostas. *In*: Ministério da Educação. Brasília, MEC: [2022?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 18 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Nações Unidas Brasil**. Brasília, DF: ONU, 2021. Disponível em: <https://nacoesunidas.org>. Acesso em: 17 jun. 2021.

PEREIRA, Bruna Caroline. **Relações entre projetos de vida e variáveis do contexto escolar e familiar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

PIRES, Fernanda Regina. **O que você vai ser quando crescer?** Falando sobre projeto de vida e comportamentos diversos na adolescência. 2020. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

PLACIDES, Fernando Mariano; DA COSTA, Jose Wilson. John Dewey e a aprendizagem como experiência. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2021.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 73-96, 2009.

PROJETO de vida: Ser ou Existir? *In*: PORTAL do Governo Brasileiro. Brasília, [2022b?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>. Acesso em: 18 jun. 2022.

RABELLO, Elaine T.; PASSOS, José Silveira. Vygotsky e o desenvolvimento humano. **Portal Brasileiro de Análise Transacional**, [s. l.,] p. 1-10, 2010.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC**: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

SANSON, Cesar. Trabalho e subjetividade: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. **Cadernos IHU**, São Leopoldo, ano 8, n. 32, p. 1-63, 2010.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009.

SCHERRER, Flávio de Souza. **Contribuições do Programa Ensino Integral (PEI) para construção do projeto de vida dos alunos do ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SELIGMAN, Martin E. P. **Aprenda a ser otimista**. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2014.

SELIGMAN, Martin E. P. **Felicidade Autêntica**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SELIGMAN, Martin E. P. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DO RIO GRANDE DO SUL (SESI-RS). **Plano de Estudos Contraturno Escolar**. Sapucaia do Sul: SESI-RS, 2016a. Documento interno da instituição.

SILVA, Amanda Félix da. **Projetos de vida dos jovens do ensino médio de escola pública**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Emanuel Lourenço da. **A parceria público-privada na gestão da escola pública em Pernambuco**: de um programa experimental à consolidação de uma política pública de gestão para resultados. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.



SILVA, Marco Antonio Morgado; DANZA, Hanna Cebel. **Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. Educação em Revista**, v. 38, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2834/4980>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA FILHO, Geuid Cavalcante da. **Formação, projetos profissionais e projetos de vida: olhares dos estudantes do curso técnico em administração integrado ao ensino médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

SIRIANI, Felix Fernando. **Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do Projeto de vida**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOUSA, Michela Augusta de Moraes. **Juventudes e a disciplina Projeto de Vida em uma escola em tempo integral de Catalão – GO**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. E-book (não paginado).

TOUGH, Paul. **Uma questão de caráter: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento - Diálogos em Educação**, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 16–35, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9691. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9691>. Acesso em: 6 jan. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). **Foucault 80 anos**. 1ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2006, p. 79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 7, p.141-149, set./dez. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995a. p. 9-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault: (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge e Zahar, 1994.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza; SARMENTO, Simone; KIRSCH, William. Entrevista com o professor Fernando Hernández. **Bem Legal**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antiores/no\\_1\\_2014/entrevista-com-o-professor-fernando-hernandez](http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antiores/no_1_2014/entrevista-com-o-professor-fernando-hernandez). Acesso em: 17 jun. 2022.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Tradução de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

ZANELLA, Tânia. **Compreensão dos alunos do ensino médio sobre a contribuição dos processos de ensino e aprendizagem para a efetivação de seus projetos de vida**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2015.

## APÊNDICE A – CADERNOS ESCOLA DA ESCOLHA

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Memória e Concepção do Modelo:** concepção do modelo da Escola da Escolha – Anos Iniciais Ensino Fundamental. Recife: ICE, 2019a. Disponível em: <https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-1-concepcao-escola-da-escolha-arte-final.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Memória e Concepção do Modelo:** conceitos – Anos Iniciais Ensino Fundamental. Recife: ICE, 2019b. Disponível em: <https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-2-conceitos-arte-final.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Memória e Concepção do Modelo:** educação inclusiva – Anos Iniciais Ensino Fundamental. Recife: ICE, 2019c. Disponível em: <https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-3-educacao-inclusiva-arte-final.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico:** concepção do modelo pedagógico – Anos Iniciais Ensino Fundamental. Recife: ICE, 2019d. Disponível em: <https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-4-concepcao-mod-pedagogico-arte-final.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico:** princípios educativos – Anos Iniciais Ensino Fundamental. Recife: ICE, 2019e. Disponível em: <https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-5-principios-arte-final.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico:** eixos formativos – Anos Iniciais Ensino Fundamental. Recife: ICE, 2019f. Disponível em: <https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-6-eixos-arte-final.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão:** metodologias de êxito – Anos Iniciais Ensino Fundamental. Recife: ICE, 2019g. Disponível em: <https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-7-met-exito-arte-final.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão:** rotinas e práticas educativas – Anos Iniciais Ensino Fundamental. Recife: ICE, 2019h. Disponível em: <https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-8-rotinas-e-praticas-arte-final.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão:** espaços educativos – Anos Iniciais Ensino Fundamental. Recife: ICE, 2019i. Disponível em: <https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-9-espacos-educativos-arte-final.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

content/uploads/2020/01/ef1-caderno-9-espacos-educativos-arte-finalte-final.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão:** gestão do ensino e da aprendizagem – Anos Iniciais Ensino Fundamental. Recife: ICE, 2019j. Disponível em: <https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-10-gestao-ensino-arte-final.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo de Gestão:** tecnologia de gestão educacional – Anos Iniciais Ensino Fundamental. Recife: ICE, 2019k. Disponível em: <https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-11-tge-arte-final.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Escola da Escolha:** palavras fáceis para explicar coisas que parecem difíceis – Anos Iniciais Ensino Fundamental. Recife: ICE, 2019l. <https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-12-palavras-faceis-arte-final.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

## APÊNDICE B – OBRAS SOBRE O TEMA “PROJETO(S) DE VIDA”

Obras	Citada por:	
	Descritor “projeto de vida”	Descritor “projetos de vida”
ORTEGA Y GASSET, José. <b>La rebelión de las masas</b> . Madrid: Revista de Occidente; Alianza Editorial, 1983.		Klein (2011)
FRANKL, Viktor E. <b>Man’s search for meaning: An introduction to logotherapy</b> . Boston, MA: Beacon, 1959.	Pires (2020)	
PIAGET, Jean. <b>Seis estudos de psicologia</b> . 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.	Pereira (2019)	
ERIKSON, Erik H. <b>Identidade: juventude e crise</b> . Rio de Janeiro: Zahar, 1976.	Zanella (2015) Gobbo (2016) Pereira (2019) Pires (2020)	Felckilcker (2016)
INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. <b>Da lógica da criança a lógica da adolescente: Ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais</b> (D. M. Leite, Trad.). São Paulo: Pioneira, 1976. (Trabalho original publicado em 1958).	Gobbo (2016)	
SCHÜTZ, Alfred. <b>Fenomenologia e relações sociais</b> . Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.		Silva (2019)
D’ÂNGELO HERNÁNDEZ, Ovidio S. <b>Modelo integrativo del proyecto de vida</b> . Provida. La Habana, Cuba, 1994.	Mandelli (2011) Siriani (2019)	
VELHO, Gilberto. <b>Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas</b> . Rio de Janeiro: Jorge e Zahar, 1994/2003.	Dias (2009) Mandelli (2011) Danza (2014) Guedes (2017) Sousa (2020)	Avelar (2013) Silva (2019)
D’ÂNGELO HERNÁNDEZ, Ovidio S. Investigación y desarrollo de proyectos de vida reflexivos-creativos. <b>Revista Cubana de Psicología</b> , Havana, v. 16, n. 1, p. 31-38, 1999.	Guedes (2017)	
SERRÃO, Margarida; BALEIRO, Maria Clarice. <b>Aprendendo a ser a conviver</b> . São Paulo: Fundação Odebrecht/ FTD, 1999.		Menezes (2009)
VELHO, Gilberto. <b>Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea</b> . Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999/2004.	Maia (2007) Gobbo (2016)	
D’ÂNGELO HERNÁNDEZ, Ovidio S. Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. <b>Revista Cubana de Psicología</b> , Havana, v.17, n. 3, 2000.	Dias (2009) Zanella (2015)	
MACHADO, Nilson José. <b>Educação: projetos e valores</b> . São Paulo: Escrituras Editora, 2000/2004/2006.	Danza (2014) Zanella (2015) Guedes (2017)	Klein (2011) Silva Filho (2017) Silva (2019)
CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins. <b>Projeto de vida em construção: na exclusão/inserção social</b> . João Pessoa: Editora Universitária, 2001.	Cinati (2016) Pires (2020)	Silva Filho (2017)
COSTA, Antônio Carlos Gomes da. <b>O protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador</b> . Belo Horizonte: Universidade, 2001.	Dalera de Carli (2018) Scherrer (2019)	
COSTA, Antonio Carlos Gomes da; COSTA, Alfredo Gomes da; PIMENTEL, Antonio de Pádua Gomes. <b>Educação e vida: um guia para adolescente</b> . 2. ed. Belo Horizonte: O Lutador, 2001.	Dalera de Carli (2018) Scherrer (2019)	
BOUTINET, Jean-Pierre. <b>Antropologia do projeto</b> . 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.	Danza (2014)	Avelar (2013)

D'ÂNGELO HERNÁNDEZ, Ovídio S. Sentido de vida, sociedad y proyectos de vida. In: HERNÁNDEZ, O. D. <b>Ética y Sociedad</b> . La Habana: Edit. Félix Varela, 2002. p. 1-42.	Cinati (2016)	
PENENGO, Horácio. Discernir e realizar o Projeto de Vida. <b>PJ a Caminho</b> , Porto Alegre, n. 88, p. 27-38, maio/jul. 2002.		Menezes (2009)
SOARES, Dulce Helena Penna. <b>A escolha profissional do jovem ao adulto</b> . São Paulo: Summus, 2002.	Dias (2009) Alves (2014)	
CELAM; CNBB Setor Juventude. <b>Projeto de vida: caminho vocacional da Pastoral da Juventude Latino-Americana</b> . São Paulo: CCJ – Centro de Capacitação da Juventude, 2003.		Menezes (2009)
DAMON, William. <b>Noble purpose: the joy of leaving a meaningful life</b> . Philadelphia: Templeton Foundation Press, 2003.	Haertel (2018)	Klein (2011)
DAMON, William; BRONK, Kendal Cotton; MENON, Jenni. The development of purpose during adolescence. <b>Applied Developmental Science</b> , Stanford, v. 7, n. 3, p. 119-128, jul. 2003.	Danza (2014) Haertel (2018)	
DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. <b>Revista Brasileira de Educação</b> , Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-51, set/dez. 2003.	Sousa (2020)	
DOLABELA, Fernando. <b>Pedagogia empreendedora</b> . São Paulo: Editora de Cultura, 2003.	Nóbrega (2019)	
MARTINS, Priscilla de Oliveira; TRINDADE, Zeidi Araújo; ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. O ter e o ser: Representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. <b>Psicologia: Reflexão e Crítica</b> , [s. l.], n. 16, v. 3, p. 555-568, 2003.	Gobbo (2016)	
DAYRELL, Juarez. Pedagogia da Juventude. <b>Revista Jovem Onda</b> , São Paulo, v. 1, n. 1, p. 34-37, mar./jun. 2005.	Guedes (2017)	
LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. Tradução: Norberto Luiz Guarinello. <b>Tempo Social – Revista de Sociologia da USP</b> , São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005.	Zanella (2015)	
COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. <b>Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática</b> . São Paulo: FTD, 2006.	Dalera de Carli (2018) Scherrer (2019)	
MACHADO, Nilson José. Jogo e projeto: irredutíveis, complementares, indissociáveis. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.) <b>Jogo e projeto: pontos e contrapontos</b> . São Paulo: Summus, 2006.	Danza (2014)	Klein (2011)
NASCIMENTO, Ivânia Pinto. Projeto de vida de adolescentes do Ensino Médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. <b>Imaginário</b> , São Paulo, v. 12, n. 12, jun. 2006.	Guedes (2017) Pereira (2019)	
PIAGET, Jean. <b>Seis estudos de Psicologia</b> . 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. (Publicado originalmente em 1964).	Gobbo (2016)	
PRISTE, C. Momento de Decisão. <b>Revista Mente e Cérebro - O Olhar Adolescente: os incríveis anos de transição para a idade adulta</b> , São Paulo, n. 3, p. 47-51, 2007.		Menezes (2009)
VALORE, Luciana Albanese; VIARO, Renee Volpato. Profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes em orientação profissional. <b>Revista Brasileira de Orientação Profissional</b> , São Paulo, v. 8, n. 2, p. 57-70, 2007.	Alves (2014) Pereira (2019)	
COSTA, Antônio Carlos Gomes da. <b>Educação</b> . São Paulo: Canção Nova, 2008.	Dalera de Carli (2018)	
COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Por uma educação interdimensional. In: GOMES, Candido Alberto (org.) <b>Abrindo espaços: múltiplos olhares</b> . Brasília: UNESCO/Fundação Vale, 2008.	Nóbrega (2019)	

DAMON, William. <b>The path to purpose</b> : Helping our children find their calling in life. NY: Free Press, 2008.	Pires (2020)	
SILVA, E. P. <b>Projeto de vida pessoal</b> . Brasília: Cisbrasil – CIB, 2008.		Menezes (2009)
DAMON, William. <b>O que o jovem quer da vida?</b> Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.	Danza (2014) Mattielo (2015) Zanella (2015) Gobbo (2016) Dalera de Carli (2018) Haertel (2018) Pereira (2019) Siriani (2019)	Felckilcker (2016) Silva (2019)
MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos; CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins; LIMA, Claudia Maria Pereira de. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. <b>Psicologia: Ciência e Profissão</b> , [s. l.], v. 29, n. 3, p. 544-557, 2009.	Pereira (2019)	Silva Filho (2017)
MARINA, José Antônio. <b>Teoria da inteligência criadora</b> . Rio de Janeiro: Guarda-chuva, 2009.	Danza (2014)	
MCKNIGHT, Patrick E.; KASHDAN, Todd B. Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: An integrative, testable theory. <b>Review of General Psychology</b> , [s. l.], v. 13, n. 3, p. 242–251, 2009.	Pires (2020)	
MORAN, Seana. Purpose: Giftedness in intrapersonal intelligence. <b>High Ability Studies</b> , [s. l.], v. 20, n. 2, p. 143–159, dez. 2009.	Pires (2020)	
SILVA, Eduardo Pinheiro da. <b>Projeto pessoal de vida</b> . Brasília: Cisbrasil-cib, 2009. 160 p.	Siriani (2019)	
MARIANO, Jennifer Menon; SAVAGE, Jessica. Exploring the language of youth purpose: references to positive states and coping styles by adolescents with different kinds of purpose. <b>Journal of Research in Character Education</b> , [s. l.], v. 7, n. 1, p. 1-24, 2009.		Costa (2016)
COSTA, Antônio Carlos Gomes da. <b>Aventura Pedagógica</b> : caminhos e descaminhos de uma ação educativa. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010a.	Dalera de Carli (2018)	
COSTA, Antônio Carlos Gomes da. <b>Pedagogia da Presença</b> : da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010b.	Dalera de Carli (2018)	
D'AUREA-TARDELI, Denise. Identidade e adolescência: Expectativas e valores do projeto de vida. <b>Revista Eletrônica Pesquiseduca</b> , [s. l.], v. 2, n. 03, p. 59-74, 2010.	Gobbo (2016) Pereira (2019) Siriani (2019)	Felckilcker (2016)
DAYRELL, Juarez. A juventude e suas escolhas: as relações entre escola e projeto de vida entre jovens do Ensino Médio. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 2., Portalegre. <b>Anais [...]</b> . Portalegre (Portugal): Instituto Politécnico de Portalegre, 2010.		Avelar (2013)
DIB, Sandra Korman; CASTRO, Lucia Rabello de. O trabalho é projeto de vida para os jovens? <b>Cadernos de Psicologia Social do Trabalho</b> , São Paulo, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2010.	Guedes (2017)	
FURLANI, Daniela Dias; BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. Juventude e afetividade: tecendo projetos de vida pela construção dos mapas afetivos. <b>Psicologia &amp; Sociedade</b> , [s. l.], v. 22, n. 1, p. 50-59, 2010.	Gobbo (2016)	
HILL, Patrick L. <i>et al.</i> Classifying adolescents' conceptions of purpose in life. <b>Journal of Positive Psychology</b> , [s. l.], v. 5, n. 6, p. 466-473, 2010.	Pires (2020)	

ALMEIDA, Maria Elisa Grijó Guahyba de; MAGALHÃES, Andrea Seixas. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. <b>Revista Brasileira de Orientação Profissional</b> , São Paulo, v. 12, n. 2, p. 205-214, jul./dez. 2011.		Costa (2016)
BRONK, Kendall Cotton. The role of purpose in life in healthy identity formation: A grounded model. <b>New Directions for Youth Development</b> , [s. l.], n. 132, p. 31-44, 2011.	Pires (2020)	
D'AUREA-TARDELI, Denise. <b>Solidariedade e projeto de vida</b> : a construção da personalidade moral do adolescente. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.	Mattiolo (2015)	
LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. <b>Caderno Cedes</b> , Campinas, v. 32, n.117, p. 1067-1084, out/dez. 2011.	Zanella (2015)	
LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. <b>Educação &amp; Sociedade</b> , Campinas, v. 32, p. 1067-1084, 2011.	Gobbo (2016)	
BRONK, Kendall Cotton. <b>Purpose in life</b> : A critical component of optimal youth development. New York: Springer Science & Business Media, 2013.	Pires (2020)	
NASCIMENTO, Ivany Pinto. Educação e projeto de vida de adolescentes do ensino médio. <b>Eccos – Revista Científica</b> , São Paulo, n. 31, p. 83-100, maio/ago. 2013.	Zanella (2015)	
BRONK, Kendall Cotton. <b>Purpose in Life</b> . Dordrecht: Springer Netherlands, 2014.	Haertel (2018)	
DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. <i>In</i> : DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). <b>Juventude e ensino médio</b> : sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.		Silva Filho (2017)
HILL, Patrick L. <i>et al.</i> Collegiate purpose orientations and well-being in Early and Middle adulthood. <b>Journal of Applied Developmental Psychology</b> , [s. l.], v. 13, n. 2, p. 173-179, 2014.	Pires (2020)	
DELLAZZANA-ZANON, Leticia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. <b>Interação em Psicologia</b> , Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281-292, 2015.	Gobbo (2016) Pereira (2019) Siriani (2019)	
YUEN, Mantak <i>et al.</i> Purpose in Life: A Brief Review of the Literature and Its Implications for School Guidance Programs. <b>Journal of Psychologists and Counsellors in Schools</b> , [s. l.], v. 27, n. 1, p. 55-69, 2017.	Pires (2020)	
SUMMERS, Jessica J.; FALCO, Lia. D. Development and Validation of a New Measure of Adolescent Purpose. <b>The Journal of Experimental Education</b> , [s. l.], v. 1, n. 24, abr. 2019.	Pires (2020)	

Fonte: Elaborado pela autora.



Gabriela Gomes Motta

**PROJETOS NA SOCIEDADE DA  
APRENDIZAGEM NA INTERFACE  
COM O PROJETO DE VIDA:**

o modelo da Escola da Escolha e suas  
implicações para a área educacional

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Viviane Klaus

