

Inova Edu

LEITURA CRÍTICA SOBRE A **PROPOSTA DE REFORMA EDUCACIONAL** DIRIGIDA À JUVENTUDE PAULISTA

ca ~ ção

EXPEDIENTE

Concepção de texto

Débora Cristina Goulart
Gabriel Di Pierro Siqueira
Thais Fernanda Martins Nascimento
Vanessa Cândida Lourenço

Revisão técnica e leitura crítica

Elmir de Almeida
Roberto Catelli Júnior

Revisão de texto

Jandira Queiroz

Projeto gráfico

SM&A Design

Realização

Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação
Grupo Escola Pública e Democracia (Gepud)
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Apoio

Terre des Hommes Alemanha

Apoio

 terre des hommes
Apoio à Infância

Realização

 ação
educativa

GEPUD
Grupo Escola Pública e Democracia

UNIFESP

UNIVERSIDADE FEDERATIVA
DE SÃO PAULO

SUMÁRIO

Apresentação	5
Introdução	7
Principais materiais e documentos utilizados para análise	7
Antecedentes, histórico e configuração	8
Interações com outras políticas educacionais	12
Diagnóstico da escola e prioridades do Programa	15
1. Componentes: Projeto de Vida, Eletivas, Tecnologia e Inovação	19
2. Juventude, protagonismo e escolhas dirigidas ao mundo do trabalho	27
Adolescência e juventude como período importante para construção de identidades	27
Considerações finais	41
Bibliografia	43
Cursos	48
Sites	48
Vídeos	49
Anexo	51

APRESENTAÇÃO

Este relatório é resultado da pesquisa realizada durante o ano de 2020 pela organização não governamental Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação¹, em parceria com o projeto de extensão Construindo propostas educacionais: reflexões e práticas, do Grupo Escola Pública e Democracia (Gepud)² da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), e tem como foco apresentar uma síntese descritiva e analítica das informações e dos dados extraídos de materiais e documentos relacionados ao Programa Inova Educação, visando identificar e compreender os principais aspectos dessa política educacional.

Para facilitar a exposição dos dados e das informações sistematizados na pesquisa, o relatório foi organizado em seções, estruturando-se em partes que compreendem: o panorama sobre o surgimento do Programa Inova Educação e a sua relação com outras políticas educacionais; a apresentação e a análise de algumas das principais propostas do Programa; as concepções do Programa relacionadas às adolescências e juventudes e a sua relação com a escola; uma análise da relação entre a proposta do Inova Educação quanto ao que é estabelecido no âmbito do Projeto de Vida (PV) e a discussão sobre jovens e mundo do trabalho.

O presente relatório tem o objetivo de oferecer uma organização de conteúdos sobre o Programa Inova Educação, analítica e descritivamente. Pretende-se que este material seja uma fonte importante a ser considerada por subseqüentes produções científicas relacionadas ao Programa, no sentido também de servir como suporte para discussões e debates públicos.

¹ Fundada em 1994, a Ação Educativa é uma associação civil sem fins lucrativos que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos e da educação popular. Mais informações em www.acaoeducativa.org.br.

² O Gepud reúne profissionais da educação superior pública do Estado de São Paulo para discutir políticas que garantam o direito à educação e a gestão democrática da escola. Para saber mais, acesse <http://www.gepud.com.br/gepud.html>.

Débora Cristina Goulart

Docente do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, atua no Grupo Escola Pública e Democracia, na Rede Escola Pública e Universidade e faz parte da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Gabriel Di Pierro Siqueira

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (*campus* Sorocaba), é bacharel em Psicologia pela Universidade Católica de São Paulo e coordena a área de Juventude da ONG Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação.

Thais Fernanda Martins Nascimento

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Paulo, é bacharela em Políticas Públicas e especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal Fluminense.

Vanessa Cândida Lourenço

Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Paulo, é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela mesma universidade e atua como assistente de projetos na ONG Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação.

INTRODUÇÃO

Na pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa, partindo dos procedimentos metodológicos de levantamento e análise de documentos e materiais, que incluem: a) relatórios associados ao Programa Inova Educação; b) dados solicitados à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) por meio da Lei de Acesso à Informação (LAI); c) vídeos postados no site do Programa Inova; d) curso de formação destinado às professoras e aos professores dos componentes curriculares Projeto de Vida e Eletivas. Na análise do material, categorizamos e sistematizamos o que se apresentava de modo mais frequente, o que nos possibilitou identificar os principais eixos dessa política pública educacional.

Principais materiais e documentos utilizados para análise

- Curso on-line do Inova Educação disponível na plataforma da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (Efape), edição 2019.
- Vídeos do Movimento Inova disponíveis no YouTube e no site do Programa Inova Educação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.
- Dados disponibilizados pela Seduc-SP por meio da Lei de Acesso à Informação.
- Estudos da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre competências socioemocionais.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que versa sobre a Reforma do Ensino Médio.
- Currículo Paulista (2019).
- Documentos e pesquisas secundárias citadas no material sobre o Programa Inova Educação.

Antecedentes, histórico e configuração

O Programa Inova Educação foi lançado em 6 de maio de 2019 pelo governo do Estado de São Paulo, quando foi anunciado o Programa Minha Escola, que consiste no protótipo do Programa Inova realizado em 24 escolas em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS). O lançamento teve a presença de autoridades do governo paulista, como o governador João Doria Junior e o secretário da educação Rossieli Soares, antecidos pela palestra de Viviane Senna, representando o IAS³.

Em sua fala, a representante do Instituto destacou a proposta do Programa Inova de expandir a educação integral para toda a rede pública, para além do desenvolvimento cognitivo das e dos estudantes da rede:

[...] Nós estamos aqui hoje para propor para vocês algo muito importante, que é uma política de educação integral não apenas para (escolas de) tempo integral, mas para todos os alunos da rede de São Paulo. Ou seja, propor essa educação que é composta por competências cognitivas e socioemocionais. [...] Isso é um passo que garante equidade de oportunidade, de pleno desenvolvimento de nossos alunos. Isso vai ser um farol, especialmente numa rede tão gigante como São Paulo. (SENNA, 2019a)

Viviane Senna anuncia o que seria o objetivo de uma educação para o século XXI: superar o modelo de escola ultrapassada incorporando os avanços tecnológicos e as mudanças sociais, culturais e econômicas das últimas décadas.

O mundo mudou nesses dois séculos. A gente passou por uma revolução científica e tecnológica gigantesca que mudou toda a nossa vida [...], entrou em todos os lugares, menos em um: a escola, que continuou parada no tempo, fazendo as mesmas coisas, do mesmo jeito, para um aluno que mudou e um mundo que não existe mais. [...] Nós precisamos trazer essa escola para o século XXI, ou levar o século XXI para ela. E isso significa muito mais que levar smartphones, tablets, tecnologia, desenvolver competências digitais nos nossos alunos. Tudo isso é muito importante [...], mas está longe de ser suficiente para que eles possam dar certo. Além disso, e das competências cognitivas clássicas, convencionais, que a gente vem desenvolvendo ao longo de todos esses anos, os alunos vão precisar de um novo grupo de competências, [...] que são as habilidades socioemocionais. (SENNA, 2019a)

As apresentações de Viviane Senna, de Rossieli Soares e de João Doria Junior salientaram a ideia da melhoria da aprendizagem para atingir as metas ligadas ao desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Com base nisso, o Programa Inova se propõe a desenvolver: a) um currículo centrado no aluno e em aulas interativas; b) equilíbrio entre tolerância e exigências; c) oportunidades de escolha; d) atividades de autoconhecimento. Assim, estaria construída uma trilha para a oferta de “uma educação sem ideologia, sem partidarismo”, que implicaria uma mudança a ser feita “de forma acelerada”, em referência ao piloto Ayrton Senna e ao lema de campanha de João Doria Junior (“Acelera SP”, utilizado na eleição municipal de 2016).

O evento de lançamento do Programa Inova foi acompanhado da divulgação pública de um site ligado à Seduc-SP⁴, com a descrição dos novos componentes que seriam dirigidos a estudantes do 6.º ano do Ensino Fundamental (EF) e aos anos finais do Ensino Médio (EM):

³ Em seu site, o IAS se refere ao Programa Inova apenas em notícias, e não possui documento próprio sobre o Programa (<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/prototipo-minha-escola-participa-de-movimento-inova-em-sao-paulo.html>).

O Programa traz inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um. Novidades essenciais para promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes; reduzir a evasão escolar; melhorar o clima nas escolas; fortalecer a ação dos professores e criar novos vínculos com os alunos. (SEDUC-SP, 2019c)

Em 4 e 5 de dezembro de 2019, a Escola de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo realizou um conjunto de palestras intitulado Movimento Inova para a divulgação do Programa Inova com a presença de diversos parceiros⁵, juntamente com representantes da rede pública estadual (estudantes, professores, gestores e diretorias de ensino), reunindo mais de 4 mil pessoas, com o intuito de mostrar o Programa como parte de uma rede de inovação com maior capilaridade social e diversificação de atores como argumento de legitimação da proposta.

A ideia de inovação do Programa se ancora na perspectiva da educação integral, com a adoção parcial do currículo do Programa de Ensino Integral (PEI), exigindo, portanto, a alteração da cultura escolar do tempo e das unidades curriculares escolares.

Foram introduzidas cinco disciplinas na matriz curricular semanal (2 Projeto de Vida, 2 Eletivas e 1 Tecnologia e Inovação), acrescentando cinco aulas por semana e 1 aula por dia, mediante a diminuição do tempo de aula de 50 para 45 minutos, o que no tempo-relógio aumenta a permanência dos estudantes em 15 minutos na escola por dia ou 50 horas por ano.

Por meio da Lei de Acesso à Informação, obtivemos o Acordo de Cooperação entre a Seduc-SP e o IAS, que propôs o plano de trabalho que resultou no Programa Inova. Assinado em 5 de abril de 2018 e com validade até 31 de dezembro de 2020, o documento tem por objetivo a construção do plano piloto de educação integral no tempo parcial para os anos finais do Ensino Fundamental, como preparação para cursar o Novo Ensino Médio nos termos da Lei n. 13.415/2017⁶.

Esse acordo mostra que o plano de trabalho tinha como objetivos a adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visando à construção e à revisão do Currículo Paulista (homologado em agosto de 2019 e com adesão de 621 municípios até o momento⁷), a construção e a implementação do plano piloto de Ensino Fundamental dos Anos Finais (Efaf) e a assessoria para ações na Seduc-SP nos âmbitos central, regional e escolar, bem como nas ações de governança, que incluem a participação da direção de educação e da direção de articulação do IAS no Comitê de Políticas Educacionais (CPE) da Seduc-SP, cuja composição é definida por resolução do secretário da Educação⁸ e tem como principal atribuição acompanhar e opinar sobre as diretrizes da Seduc-SP.

Em 2011, por meio do Decreto n. 57.571, o governo paulista instituiu o Programa Educação, Compromisso de São Paulo (PECSP), que, em parceria com a consultoria McKinsey & Company, redesenhou

⁴ Para saber mais sobre o Programa, acesse <https://inova.educacao.sp.gov.br/>.

⁵ Entre os quais: Instituto Palavra Aberta, Triade Educacional, Amplifica +20, Microsoft, Boeing, Educa Digital, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Ayrton Senna, Google, Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa, Qualcomm, Grupo Mais Unidos, Prefeitura de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, Faz Educação & Tecnologia.

⁶ Em 29 de julho de 2020, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou o Currículo Paulista para o Ensino Médio, em que os componentes do Programa Inova passam a integrar o conjunto de componentes para o Ensino Médio. Mais informações em <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/>.

⁷ A indução da adesão acontece pelo benefício da aquisição de “formação de profissionais da educação, materiais didáticos subsidiados e Saresp [Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo] gratuito”, gerando um currículo único no Estado, ainda que com multiplicitade de redes municipais. Mais informações em <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/adesao/>.

⁸ Ver artigo 112 do Decreto n. 64.187, de 17 de abril de 2019, que define as atribuições do Comitê e a sua composição (disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html>).

a gestão do sistema de ensino com foco nos resultados de desempenho estudantil. Esse programa estabelece cinco pilares em torno dos quais se desenvolveria a oferta educacional. O Programa Inova vai responder mais especificamente ao terceiro eixo, com foco na educação integral, que seria “uma proposta inovadora que foca na formação de jovens protagonistas” (SEDUC, 2011).

O que o governo do Estado de São Paulo nomeia como “educação integral”⁹ guarda relações com a sua concepção de Escola de Tempo Integral (ETI), lançada em 2006, substituída pelo Programa de Ensino Integral, criado em 2012, cuja parte da estrutura curricular será adotada no Programa Inova sem, no entanto, ser acompanhado de outros elementos do Programa¹⁰.

O Acordo de Cooperação de 2018 responde às necessidades apontadas em documento desenvolvido em parceria com o IAS sobre educação integral nos anos finais do Ensino Fundamental (SEDUC-SP, 2017) e sobre a experiência do IAS com as escolas integrais no Rio de Janeiro (IAS, 2013), cuja implantação teve início em 2013.

Em 2018, com a assinatura do Acordo de Cooperação, a Fundação Volkswagen começou a participar dos grupos de redação e revisão do Currículo Paulista e iniciou-se a preparação do protótipo do Programa, com a produção de materiais didáticos destinados ao Programa Inova Educação em 24 escolas estaduais de Efaf e EM situadas na cidade de São Paulo (conforme listadas no anexo), juntamente com a formação de gestores e professores dessas unidades escolares. A Seduc convidou as Diretorias de Ensino Regionais Sul 3, Leste 2, Centro Sul e Norte 1 para participar do Programa e indicou como critérios de seleção das escolas a posição no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), localização obrigatória na capital e um grupo de docentes efetivos e gestores com, pelo menos, três anos de atuação na mesma unidade escolar. Após isso, as escolas priorizadas receberam convites para adesão ao Programa (SEDUC, 2019d).

A importância do protótipo para o desenvolvimento do Programa foi mencionada pelo responsável pela Coordenadoria Pedagógica da Secretaria de Educação, Caetano Siqueira, ainda no dia do lançamento:

Ele foi o grande impulsionador para mostrar que é possível fazer inovação, protagonismo juvenil e ciência com os alunos na jornada regular de ensino; mostramos que os professores têm muita capacidade para construir projetos inovadores e transformar a vida dos alunos. O que estamos vivendo hoje no Movimento Inova é também inspirado pelo projeto que a gente fez de inovação e de piloto com as escolas em parceria com o Instituto Ayrton Senna. (SIQUEIRA, 2020)

Em 2019, o protótipo foi desenvolvido em 24 escolas, iniciando a proposta de expansão para toda a rede pública paulista de ensino. Foram realizados dois cursos de formação de docentes (ofertados fora do horário de serviço do docente), com possibilidade de parceria com municípios, o que parece indicar a intenção de ampliação do Programa Inova para as redes públicas municipais de Ensino Fundamental, visto que o desenho curricular do Inova se relaciona diretamente ao Currículo Paulista, implantado nas redes municipais.

⁹ Sobre a relação entre o empresariado e as escolas de tempo integral, ver Nora Krawczyk, “Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública”, em *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 126, p. 21-41 (Campinas, 2014).

¹⁰ “Em 2019, havia 417 escolas, com a participação de 6.840 professores. Nas escolas PEIs, os professores trabalham em Regime de Dedicção Plena Integral (RDPI), com jornada semanal de 40 horas, e recebem uma Gratificação de Dedicção Plena Integral (GDPI) correspondente a 75% do valor do salário-base. Para participar do PEI, o professor passa por um processo de seleção, realizado pela escola em cooperação com a Diretoria Regional de Ensino, e é submetido a avaliações periódicas, cujo desempenho condiciona sua permanência no Programa.” Em Débora Cristina Goulart & Márcia Aparecida Jacomini, *Résistance et transformation du système scolaire de São Paulo: faire face aux innovations néolibérales* (no prelo).

Os cursos ocorreram em duas etapas: o curso inicial (de julho a setembro de 2019) e o curso aprofundado (de dezembro de 2019 a janeiro de 2020). Os módulos inicial e aprofundado de Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação foram oferecidos a distância na plataforma da Efape, com 30 horas cada um. Houve uma segunda edição do curso inicial, oferecida entre setembro e outubro de 2019 a servidores da educação estadual e das redes municipais aprovados na primeira edição do curso. A participação e a aprovação (aproveitamento de 75%) nas duas etapas foram consideradas pré-requisito para atribuição de aulas aos docentes nesses componentes curriculares, o que não foi mantido, sendo ofertadas disciplinas a docentes sem formação para tal¹¹.

De acordo com os dados da Seduc-SP¹², o curso inicial foi realizado por 129.270 professores e o curso aprofundado, por 109.369 professores. Entretanto, segundo dados sobre os cursos ofertados em 2019, as aulas dos componentes Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia foram atribuídas a apenas 25,75% dos docentes aprovados no curso inicial e 28,97% dos aprovados no curso aprofundado. Portanto, a maior parte dos educadores que assumiram essas disciplinas em 2020 não recebeu formação específica.

Seja pela dinâmica de atribuição que impedia, em um primeiro momento, que a carga horária docente no Programa Inova Educação ultrapassasse 40% ou por outros fatores, o fato é que as aulas atribuídas foram 44% para docentes efetivos, 11,9% para estáveis e 43,8% para temporários. Além disso, naquele momento, componentes ficaram sem professores, e não foram atribuídas 17% das aulas de Tecnologia e Inovação, 35,8% das Eletivas e 8,7% de Projeto de Vida, o que mostra que PV é o componente com menor déficit de docentes no Programa¹³.

De modo geral, o Programa atende a uma demanda de melhoria da produtividade dos jovens no Brasil, destacada pelo Banco Mundial em *Competências e empregos: uma agenda para a juventude* (2018a), o que, na educação, ocorreria pela alteração dos currículos e por metodologias de incentivo ao desenvolvimento de competências socioemocionais, como preconiza a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico em *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015). Os documentos citados dessas duas agências multilaterais de desenvolvimento coadunam com a proposição de educação integral presente na BNCC (BRASIL, 2017a, 2018) e no Currículo Paulista (SEDUC, 2019a), dando forma à introdução do Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio, conforme consta na Lei Federal n. 13.415/2017, que altera o Ensino Médio.

Muito além de ser um apêndice contendo as novas unidades curriculares para EF e EM na rede estadual, o Programa Inova parece atender a uma reformulação que vem sendo construída há pelo menos uma década, o que desfaz a ideia de que ele seja provisório. Como salienta Haroldo Rocha (2019a), secretário-executivo da Educação do Estado de São Paulo, “o Inova é sistêmico”.

A confluência dos princípios que orientam o currículo por meio do Inova Educação está presente nos documentos curriculares nacionais, bem como em estudos orientadores de políticas públicas dos organismos internacionais, em um processo que, como evidencia Dale (2004), trata de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” orientada para a economia, cujas reformas ocorrem de

¹¹ A terceira edição do curso inicial teve inscrições abertas de 27 de julho a 13 de outubro de 2020, mas o curso aprofundado ainda não aconteceu. Mais informações disponíveis em <https://inova.educacao.sp.gov.br/formacao-edicoes-2020/>.

¹² Informações oferecidas por meio do SIC-SP n. 69200207622.

¹³ Informações oferecidas por meio do SIC-SP n. 69200207622 em 1.º de junho de 2020. Durante o ano de 2020, houve atribuição de aulas, mas estas foram comprometidas pelo ensino remoto e pela pandemia de covid-19.

maneira diferente em cada região e país conforme as tensões das forças sociopolíticas envolvidas em cada sistema educativo. Da mesma maneira, como apontam Carvalho e Silva (2017), há uma nova gramática formativa, repetidamente presente em diferentes países (MORAES, 2017), cujos elementos aparecem substancialmente relacionados: “noções como competências socioemocionais, habilidades do século XXI, paradigma holístico, currículo socioemocional e abordagem transversal” (CARVALHO & SILVA, 2017, p. 175).

Interações com outras políticas educacionais

Nos documentos do Programa Inova, a concepção de educação integral como articulação entre competências cognitivas e socioemocionais sugere a retomada dos “quatro pilares da educação” do economista francês Jacques Delors (1998), agora com ênfase no desenvolvimento das competências socioemocionais (OCDE, 2015). Os princípios de “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” trazem elementos do debate atual, como educação que integra conhecimento e emoções, ação destinada a fins determinados e competência substituindo qualificação, mas a extensão dessa proposta deve ser considerada no contexto sociopolítico de sua proposição.

A proposta se apoia na articulação entre o desenvolvimento da educação integral e a melhoria do desempenho dos indivíduos nos sistemas de ensino, avaliados em larga escala, possibilitando a comparabilidade entre países. Esse é o fundamento das pesquisas sobre competências socioemocionais da OCDE que embasam o Programa Inova Educação.

As melhoras de aprendizado podem não exigir grandes reformas ou recursos. Podemos iniciar esse processo adaptando a forma de apresentação das atuais atividades curriculares e extracurriculares.

[...] as competências socioemocionais podem ser mensuradas significativamente dentro das fronteiras culturais e linguísticas. Essas medidas podem ser importantes para ajudar os tomadores de decisão a avaliar melhor os atuais conjuntos de competências das crianças e suas futuras necessidades, auxiliando professores e pais a adaptar de forma eficaz a pedagogia e os ambientes familiares e de aprendizagem. (OCDE, 2015, p. 3)

Assim, medidas normativas educacionais como a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e as consequentes adequações legais e como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCEM) equiparam-se a uma concepção curricular recomendada pelo Banco Mundial em documento que reafirma a importância da Reforma do Ensino Médio para tornar os jovens “mais resilientes às mudanças na tecnologia e nas exigências do mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 21).

Pensar modelos alternativos para desenvolver competências socioemocionais dos adolescentes trará o benefício de melhores comportamentos; assegurar um ensino técnico mais relevante, por meio de parcerias mais estreitas e, em diferentes níveis, com o setor privado, desenvolverá competências técnicas alinhadas com as necessidades das empresas; e garantir que o modelo de escolaridade em tempo integral proporcione ensino de alta qualidade – por meio de professores com dedicação exclusiva, com melhor formação e atividades adicionais bem articuladas com o currículo – trará o benefício da melhor aprendizagem e da redução do abandono escolar. (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 32)

Há uma agenda proposta para a alteração do sistema de ensino visando à maior produtividade do jovem brasileiro (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 310) que deriva da aprovação da Lei Federal n. 13.415/2017, abrindo a possibilidade de um percurso formativo profissional para todos os jovens do Ensino Médio, com aproveitamento de créditos de estudos realizados fora dos sistemas públicos de ensino como carga horária para aquisição do diploma do Ensino Médio, aproximando essa etapa de escolarização da demanda por força de trabalho.

As políticas internacional e nacional confluem na definição dos objetivos de aprendizagem da BNCC e do Currículo Paulista quanto ao desenvolvimento de dez competências, sendo “competência” definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 8). Como destaca o Currículo Paulista: “Essas competências gerais contemplam integradamente conceitos, procedimentos, atitudes e valores, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais” (SEDUC, 2019a, p. 31), sendo organizadas em dez competências gerais que integram os Ensinos Fundamental e Médio e orientam a avaliação de qualidade, pautada por padrões de desempenho expressos nos processos nacionais de avaliação, como aparece no artigo 6.º da Lei n. 13.415/2017 sobre a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b).

A articulação entre agentes públicos e privados, intra e extra Estado, tem volumosa produção no campo de políticas públicas. Estudos sobre a implementação da BNCC mostram a intensidade da presença de corporações e fundações privadas na construção de “estratégias de consensualização” (MICHETTI, 2020) que passam por diferentes escalas de implementação, cujos conflitos emergem de oposições também diversificadas. Desse modo, o Programa Inova Educação introduz novas unidades curriculares, diversas daquelas já consagradas no âmbito escolar (CHERVEL, 1990), trazendo a questão: Quais são os vínculos do Programa Inova Educação com a política curricular nacional e estadual?

O Programa surge como uma política curricular que busca diminuir a evasão entre essas etapas da escolaridade, considerando “as características e interesses dos jovens e adolescentes que compõem este segmento educacional, que possui especificidades em relação ao Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio” (SEDUC, 2017, p. 3). O fio condutor que articula o Programa entre o EF e o EM é a noção de educação integral ligada à concepção presente na BNCC, tanto do EF quanto do EM, que afirma que a educação integral desejava:

[...] requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017a, p. 14)

Embora a presença das competências e da proposição da pedagogia das competências e, sobretudo, do aprender a aprender esteja presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos 1990, agora se trata de uma proeminência das habilidades emocionais e competências flexíveis sobre os conteúdos disciplinares, ao mesmo tempo que o conhecimento está voltado para a ação prática, e não para a apreensão de conceitos e métodos por crianças, adolescentes e jovens.

Não cabe discutir aqui os processos de construção da BNCC do EF ou do EM, que ocorreram em ritmos diferentes, mas o fato de que ambas partem de um conceito comum e propõem uma gramática político-pedagógica com base nos termos **educação integral** e **competência**.

O Programa está vivamente intrincado com a legislação curricular e avança ao construir um currículo específico voltado para o desenvolvimento de competências socioemocionais em articulação com a ideia de uma prática educativa que dialogue mais com a vida de jovens brasileiros por meio do desenvolvimento de Projetos de Vida. Essa ordenação já estava presente na Reforma do Ensino Médio (parágrafo 7.º): “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu **projeto de vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017b, grifo nosso).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (artigo 5.º, inciso II), a noção de Projeto de Vida aparece como princípio específico, entendido como “estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018, p. 2), de forma a orientar as propostas pedagógicas das escolas: “[...] o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento de adolescentes e jovens e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (BRASIL, 2018, p. 14). Dessa maneira, a função da escola na proposição do Programa pode ser definida como um espaço de preparação do estudante para a vida e para o trabalho, com a centralidade das CSE, no âmbito da BNCC, para viabilizar o desenvolvimento integral como processo formativo de jovens estudantes preparados para o trabalho com os perfis desejáveis.

Assim como a BNCC, o novo Currículo Paulista propõe que a aprendizagem das áreas do conhecimento aconteça de forma articulada com o desenvolvimento de competências gerais, que preparem os estudantes para a vida pessoal, profissional e cidadã. Entre essas competências, estão aquelas que podem ajudá-los a lidar com suas emoções e relações. A proposta busca reduzir os efeitos de diversas vulnerabilidades, entre elas os desequilíbrios emocionais, como depressão, ansiedade e automutilação, que têm afetado boa parte dos adolescentes e jovens. (PENIDO, 2019d)

O Programa Inova se propõe a alterar, por meio do currículo escolar, as relações dos estudantes (adolescentes e jovens) com o mercado de trabalho, a esfera da cidadania e a geração de direitos. Substancialmente, há um delineamento que pressupõe uma escola para a vida e para o trabalho, isto é, um ambiente que integre comunidade e família e que fomente uma aprendizagem que tenha utilidade nessas diferentes dimensões, correlacionando o enfrentamento de situações problemáticas da vida com a competitividade do mercado de trabalho.

A escola é um momento fundamental de preparação do jovem, do adolescente para inserção na vida adulta, e isso marca diversas dimensões: o que ele vai continuar estudando, se assim ele quiser, qual a vocação dele para o mundo do trabalho e como ele vai atuar como cidadão na sociedade. A escola tem o importante papel de trabalhar essas dimensões, de discutir essas questões e de fazer com que o jovem possa refletir sobre esses possíveis caminhos a serem tomados no futuro e que precisam ser, já, preparados no presente, não podem ser só pensados lá na frente. (MEDINA, 2019)

Daí, a ênfase do Programa Inova na reformulação do currículo voltado para a noção de engajamento e protagonismo do jovem com base na concepção de direito de aprendizagem, com a formulação do “estudante no centro do processo de aprendizagem” (EFAPE, 2019a) como profunda mudança da configuração das escolas até o momento.

Diagnóstico da escola e prioridades do Programa

O Programa Inova Educação afirma que as escolas estão ultrapassadas e precisam ser renovadas para se adequar “às atuais necessidades dos adolescentes e jovens e desenvolver nos estudantes competências voltadas para o século XXI. Ele traz inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, aos desejos e às realidades de cada um” (EFAPE, 2019a). Viviane Senna confirma essa avaliação, dizendo que:

[...] a escola foi criada para preparar as pessoas para esse novo mundo que estava surgindo, fazer elas transitarem de um mundo agrícola para um mundo que era industrial, e ela desenvolveu competências que eram necessárias para esse mundo. Só que esse mundo mudou, e a gente continua desenvolvendo competências para esse mundo que já não é mais o mesmo [...]. (SENNA, 2019b)

Esse suposto anacronismo da escola teria sido reforçado por estratégias pedagógicas inadequadas, que não corresponderiam aos interesses e às demandas juvenis, acarretando uma desconexão entre os conteúdos ensinados, as demandas das vidas concretas dos estudantes e os seus desejos. O uso de métodos pouco participativos, sem o envolvimento de tecnologias, também contribuiu para as relações conflitantes entre os estudantes e entre eles e os professores (FAZ SENTIDO, 2018).

O Ensino Médio é apresentado como uma etapa em desalinho constante com as demandas sociais e dos próprios jovens, ainda que se possa verificar, na literatura sobre o tema, acepções diferentes sobre essa crise e encaminhamentos também diversos¹⁴. O Programa Inova faz referência a pesquisas, estudos e relatórios que buscam conhecer como as jovens e os jovens pensam e avaliam a escola atual e quais as suas principais expectativas e desejos.

As pesquisas citadas nos materiais do Programa são: “Fundamental II: Adolescentes” (2015), “Juventudes e Ensino Médio” (2016) e “Diversidade, equidade e inclusão na escola” (2018), desenvolvidas no âmbito do Projeto Faz Sentido e em parceria com o Instituto Unibanco, o Instituto Inspirare e a Agência Tellus; o relatório de resultados “Nossa escola relatório 2019” e a pesquisa “Nossa escola em (re)construção” (2016), realizada pelo Porvir e pelo Instituto Inspirare; a pesquisa “Ensino Médio: o que querem os jovens?”, realizada pela organização Todos pela Educação (2017); o material “Participação dos estudantes na escola: por que é importante”, do Porvir.

É relevante considerar que esses materiais possuem naturezas diferentes: uns tratam de levantamento de suporte teórico, outros têm caráter de pesquisa de opinião, havendo, nesse conjunto, uma notável variedade e diversidade de abordagens teóricas e metodologias que são tomadas como referência para a formulação do Programa e das suas propostas de intervenção na escola e junto aos estudantes.

¹⁴ Para conhecer o debate sobre a crise do Ensino Médio, ver CORTI, 2019 e KRAWCZYK, 2014.

A pesquisa “Nossa escola, relatório 2019” apresenta o interesse por parte dos estudantes por uma educação que dialogue com as perspectivas futuras de trabalho, de acesso ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ao vestibular, além da demanda por um processo de aprendizagem mais ativo, com saídas menos tradicionais e mais inovadoras, com maior possibilidade de escolha pelos estudantes e maior equilíbrio entre o conteúdo transmitido e um conjunto de saberes e reflexões articulados a outros campos da vida e da experiência adolescente e juvenil. No que se refere à estrutura, a escola desejada é apresentada como mais aberta ao seu entorno, mais tecnológica e aconchegante e menos formal.

A pesquisa “Ensino Médio: o que querem os jovens?” (Todos pela Educação, 2017) identifica demandas similares por parte de jovens com idade entre 15 e 19 anos. Uma escola com boa infraestrutura, com maior uso de tecnologia nas aulas e que prepare para a continuidade dos estudos (em especial o Ensino Superior) são alguns dos pontos em comum entre as pesquisas. A noção de esgotamento do modelo do Ensino Médio, que não dialoga com o “que os estudantes querem ou esperam”, é um elemento presente tanto nas demais pesquisas e estudos citados pelo Programa quanto na proposta do próprio Inova Educação. A pesquisa também se volta para as dificuldades dos estudantes de dar prosseguimento aos estudos, apontando a condição financeira e a necessidade de trabalho das jovens como elementos importantes no que se refere ao tema: “[...] apesar da intenção, muitos não conseguem seguir o caminho desejado, pois 86% alegam ter alguma dificuldade para continuar estudando, sendo que 42% afirmam ter obstáculos financeiros e 19% problemas em conciliar trabalho e estudos” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

O estudo “Diversidade, equidade e inclusão na escola” utiliza diferentes estratégias: pesquisa de campo, rodas de conversa com estudantes, professores e técnicos de secretarias de educação, leitura de artigos científicos e consulta a especialistas, que inclui desde acadêmicos até integrantes de institutos do campo empresário-educacional. São abordadas questões relacionadas aos desafios escolares, fazendo referência a uma escola que considere as realidades e as singularidades de cada estudante quanto às desigualdades de renda, regionais, étnicas, de gênero e as diversidades de orientação sexual, religião etc.

Sobre o clima escolar, o estudo mostra um cotidiano escolar rígido e pouco dinâmico, com ênfase nas relações interpessoais e nos desafios decorrentes de convivência conflituosa entre estudantes, professores e gestão escolar, mostrando atritos, tensões e conflitos intra e intergeracionais.

Outros pontos destacados pelo estudo referem-se à inadequação dos serviços oferecidos pela escola, com ausência de sentido e de pertencimento por parte dos jovens, além da falta de diálogo entre os conteúdos ensinados e os seus desejos, o que se relaciona ao desinteresse de permanecer na escola. Um importante destaque presente no estudo é o apontamento da escola e da educação como um espaço tanto de reprodução das desigualdades sociais – considerando a falta de reconhecimento das singularidades dos estudantes (FAZ SENTIDO, 2018, p. 77) – quanto de potência no que se refere à redução dessas desigualdades (FAZ SENTIDO, 2018, p. 28).

Entre os diferentes pontos abordados nas pesquisas e nos estudos utilizados pelo Programa Inova, destacamos a ênfase que o Programa dá ao conjunto de questões apresentadas nesses materiais. Se, nos diagnósticos, é mencionada uma desatualização da escola (FAZ SENTIDO, 2018), que ainda possui métodos defasados, conduzindo os estudantes ao abandono e à evasão escolar, o que o

Programa propõe como resposta é uma escola mais atualizada e compatível com uma formação para o século XXI e com os desejos das estudantes e dos estudantes.

De fato, os problemas de identidade e qualidade do Ensino Médio público no Brasil, captados nesses materiais e presentes nos discursos de gestores sobre o Inova, se mostraram bastante mobilizadores nas últimas décadas, alimentando intensos debates. A partir dos anos 1990, observou-se grande expansão de matrículas no Ensino Médio público, demarcando o ingresso de um novo público juvenil nos bancos escolares, oriundo das camadas mais pobres da sociedade (BEISIEGEL, 2005). Essa expansão da oferta, contudo, traz implicações importantes. Primeiro, porque essa juventude aporta novas questões e demandas para a escola, tensionando as políticas educacionais. Segundo, porque a expansão não foi acompanhada, na mesma medida, pela ampliação de investimentos, produzindo uma série de problemas estruturais que, ao longo dos anos, ainda persiste (SPOSITO & SOUZA, 2014; CORTI, 2015).

Essas mudanças repercutem no questionamento da escola pública de Ensino Médio, sobretudo por meio da problematização da qualidade dessa oferta. Trata-se de um tema complexo, que precisa ser compreendido sempre em diálogo com outras esferas da vida social, política e econômica brasileira. De acordo com a literatura sobre o tema, a relação entre jovens, escola e trabalho, por exemplo, vai muito além da desatualização da escola, da vontade individual do jovem e do conflito interpessoal no ambiente escolar (SANTOS, 2018; CORROCHANO & ABRAMO, 2017).

No entanto, nos últimos anos, uma série de reformas vem sendo implementada, sobretudo na esteira do baixo desempenho estudantil nas avaliações de larga escala, mas sem mexer de forma significativa nessas questões. Se a crítica ao Ensino Médio é produzida por segmentos muito distintos, que repercutem em diferentes perspectivas dessas mudanças desejadas, muitas vezes parece haver uma ideia de consenso sobre a crise da educação, que na verdade passa a ser instrumentalizada por setores que hoje são hegemônicos no debate sobre as políticas educacionais (CORTI, 2019). O que se tem, então, é a prevalência de respostas que refletem apenas um viés desse debate.

Nas pesquisas apresentadas pelo Inova, há ainda a demanda por uma aprendizagem mais ativa, que aconteça por meio da escolha dos estudantes, repercutindo na introdução, pelo Programa, das disciplinas de Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação:

Os estudos sobre projetos de vida dão a oportunidade de olhar para o futuro independente só da possibilidade que eu tenho a partir da minha condição socioeconômica, mas quais as possibilidades eu tenho de transcender a tudo isso? Portanto, nós todos precisamos nos unir nessas práticas, que, sem dúvida, trarão muitos benefícios, tanto para o desenvolvimento acadêmico dos nossos alunos e alunas, mas sobretudo para construção da sua cidadania. (KNOENER, 2019b)

A disciplina Projeto de Vida se associa ao desenvolvimento da cidadania e de um projeto de futuro desses jovens, sendo apresentada como uma proposta de diálogo em relação à demanda por uma educação que não só atenda às expectativas de continuidade dos estudos e do trabalho, mas que se configure como uma educação para a vida. Ainda assim, a sua abordagem dialoga pouco com outras dimensões externas à escola, como as questões de vulnerabilidade socioeconômica e as condições em que se dá a inserção laboral de jovens, que se apresentam como grandes desafios para que os estudantes deem prosseguimento aos estudos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

Nos materiais do Programa, são destacados alguns apontamentos levantados pelas pesquisas, como a preferência dos jovens por ambientes de sala de aula mais dinâmicos, com o uso intensivo da tecnologia e que promovam movimento (PORVIR, 2019): “[...] 5 a cada 10 estudantes dizem que não podem faltar quadras e equipamentos esportivos na escola dos sonhos. Então, essa coisa do movimento, do espaço para que o corpo seja contemplado no processo pedagógico, é muito importante para eles” (PENIDO, 2019a). Contudo, esse é um aspecto pouco ressaltado na composição da política pública. Segundo Penido, na concepção do Programa, a “inovação” nesse ponto se refere mais a uma “decisão interna” de educadores e da equipe escolar do que a questões de infraestrutura, formação ou remuneração para tal:

Há tanta experiência nessa rede que já utiliza corpo, arte, mídia, criatividade. As coisas já estão aí. A gente só precisa organizar melhor e fazer com que todo mundo tenha acesso a isso, com que as próprias formações de professores já contemplem isso dentro da homologia do processo, [...] como é que a gente vai começando a trabalhar isso na gente, é o se permitir, o se abrir para a possibilidade, a gente tem todas as razões do mundo para não fazer, as razões práticas, de infraestrutura, a quadra não está coberta, não está boa, não tem material de arte, não tem material de mídia, temos todas as razões de formação: “Não fui formado para isso”, [...] e ainda as razões mais subjetivas: “Será que estou ganhando para isso?”. Justificativa para não fazer é o que a gente mais tem, e uma forte justificativa para fazer, são eles [os estudantes]. [...] Não estamos falando de missionarismo, estamos falando de se repensar, se reposicionar, de decisões internas nossas. (PENIDO, 2019a)

As condições históricas e estruturais do sistema de ensino e o caráter coletivo da escola são desvalorizados, e as demandas materiais e de maior investimento são deslocadas para alterações curriculares, como preconiza a OCDE: “As melhoras de aprendizado podem não exigir grandes reformas ou recursos. Podemos iniciar esse processo adaptando a forma de apresentação das atuais atividades curriculares e extracurriculares” (OCDE, 2015, p. 3).

Contrariando o que é preconizado nas falas de gestores e especialistas a respeito do Inova Educação, a perspectiva da OCDE indica a não incorporação das demandas juvenis pelas políticas educacionais. E, aqui, é importante chamar a atenção para as limitações à participação desses jovens no processo de construção das políticas públicas de modo geral, sobretudo, na tomada de decisão a respeito das questões que os afetam. Observa-se que essas demandas captadas em estudos e pesquisas acabam sendo ressignificadas, o que faz com que as políticas resultem em interpretações e leituras pouco representativas. Nesse sentido, vale lembrar do apontamento da pesquisa “Ensino Médio: o que querem os jovens?” de que há pouca correspondência entre as demandas juvenis identificadas nesse estudo e as políticas públicas de educação recentemente propostas.

Não há, entretanto, uma total divergência entre os anseios dos jovens e as propostas de políticas públicas em andamento. A Base Comum Curricular do Ensino Médio e a flexibilização da etapa proposta pela Lei n. 13.415/2017 (Medida Provisória n. 746) são, respectivamente, oportunidades de revisão do currículo e de abertura de novas perspectivas para estudantes concluintes do Ensino Médio. Contudo, os alunos indicam que uma completa reformulação da etapa requer mudanças em aspectos básicos da Educação (e que não foram contemplados pela Lei), como mudanças na formação e atuação docente, expansão e adaptação da infraestrutura das escolas e mais segurança. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, grifo nosso)

Não à toa, isso se reflete no próprio Programa Inova, que, apesar de destacar a necessidade de mudança em diferentes aspectos da escola, se limita a lidar com aquilo que envolve o currículo e as metodologias pedagógicas.

Para tanto, estudantes (adolescentes e jovens) são uniformizados, desconsiderando os diferentes contextos sociais, culturais e econômicos onde estão inseridos e os seus sentidos de pertencimento. De um lado, há uma releitura das demandas dos jovens e estudantes, que são apenas parcialmente atendidas por meio de políticas curriculares, e, de outro, observa-se uma regressão das políticas de atendimento aos jovens nas esferas do poder público. Conseqüentemente, programas como o Inova Educação parecem enfatizar mais a perspectiva adulta e do setor empregador a respeito dos jovens, do que fortalecer os sujeitos juvenis em suas expectativas, reivindicações, iniciativas de organização e formas de protesto ou ação.

1. Componentes: Projeto de Vida, Eletivas, Tecnologia e Inovação

Como já apontamos, a construção da educação para o jovem do século XXI conforme consta nos documentos da OCDE, na BNCC, no Currículo Paulista e no Programa Inova dá centralidade ao componente Projeto de Vida como organizador das práticas escolares, “a fim de se tornar um centro irradiador de inovação, tendo como foco o estudante protagonista e a elaboração de seu projeto de vida” (EFAPE, 2019b).

Assim, vemos que o Programa Inova é o articulador curricular das competências socioemocionais no Currículo Paulista, estando alinhado à BNCC: “A BNCC elenca dez competências gerais que permeiam todos os componentes curriculares e que devem embasar os processos de aprendizagem e construção de conhecimentos, a partir das quais foi construída a espinha dorsal dos itinerários formativos propostos para o PV” (LIMA, 2019b).

Articulados ao PV estão os componentes de Tecnologia e Inovação, além das eletivas visando ao desenvolvimento das CSE. Nesse âmbito, os espaços não escolares emergem com força, como a relação entre família, escola e comunidade, *dialogando com a política de aprendizado ao longo da vida (lifelong learning)* (OECD, 1996), que propõe a intersecção dos espaços não formais e formais de educação, podendo abrir espaço para parcerias privadas, seja com empresas ou organizações não governamentais (ONGs): “[...] nós estamos conversando [...] com uma startup, uma empresa brasileira, é uma espécie de LinkedIn. Sabe o que é LinkedIn? [...] É uma espécie de LinkedIn para estudantes. Pra todo mundo fazer o projeto de vida lá dentro e [ir] administrando o seu projeto de vida, né? Vamos ver o que é que dá” (ROCHA, 2019b).

Vejamos, então, como as CSE organizam a proposta de aprendizagem desenhada nos três componentes escolares (PV, Eletivas e Tecnologia e Inovação) em que as metodologias ativas são a opção pedagógica do Programa.

Com base na crítica da escola atual, considerada ultrapassada e ineficiente, propõe-se uma escola voltada para as políticas de aprendizagem de competências, sendo estas separadas em cognitivas

e socioemocionais. O IAS mobiliza um conjunto teórico para dar sustentação ao desenvolvimento de diagnósticos em larga escala, chegando a propor uma ferramenta de avaliação de competências socioemocionais na rede pública do Rio de Janeiro por meio da aplicação de instrumento de medição, que deu origem à publicação do IAS em parceria com a OCDE e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SANTOS & PRIMI, 2014).

Compreendidas como um “poderoso recurso para melhorar a qualidade da educação e diminuir as desigualdades dentro do sistema educativo” (Instituto Ayrton Senna, 2017, p. 13), as competências socioemocionais são priorizadas em relação às competências cognitivas por serem capazes de mobilizar comportamentos, hábitos e atitudes que teriam influência sobre a forma de apreensão dos conhecimentos acadêmicos. Assim, “a ciência diz que elas [habilidades socioemocionais] são mais importantes que as habilidades cognitivas [...] na determinação da vida futura: maior estabilidade no emprego, estabilidade salarial, estabilidade conjugal, longevidade, menor obesidade, depressão, envolvimento com crime, drogas, comportamentos desviantes” (SENNA, 2019b).

Argumenta-se que a diminuição das desigualdades sociais seria outro fator importante na adoção e no desenvolvimento das CSE, o que possibilitaria a inserção consciente nas relações de trabalho, estudo e sociais, aprimorando a empregabilidade e a mobilidade social.

Considerando-se que as desigualdades cresceram e que as disparidades educacionais estão relacionadas às dificuldades de acesso desigual a bens e serviços, resta o estímulo às competências, que podem alterar a inserção e postura do indivíduo nas relações no seu entorno. A mobilidade social é uma possibilidade que deve ser estimulada por meio do desenvolvimento das competências. (OCDE, 2015, p. 21, grifo nosso)

A aquisição e o desenvolvimento das CSE seriam capazes de ampliar as chances de os jovens estudantes competirem em um mercado incerto, dando-lhes maior probabilidade de mobilidade social por meio da identificação e do bom uso de suas competências. Daí, o foco curricular ser o desenho de um conjunto de competências amplas, que devem ser bem empregadas individualmente nas diferentes dimensões (intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica). Portanto, as 10 competências da BNCC se articulam às 17 competências socioemocionais elencadas pelo IAS e organizadas em 5 macrocompetências, com base nos estudos do próprio IAS (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017) em diálogo com documentos da OCDE (2015).



Dois artigos que discutem a adoção das competências socioemocionais na educação nos ajudam a compreender as bases conceituais que sustentam a proposta de trabalho com as competências socioemocionais em espaços escolares. Em “O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos”, as autoras relacionam as CSE com estudos que ficaram conhecidos desde os anos 1980 como metodologia Big Five (ou Cinco Grandes Fatores), que “pressupõe a possibilidade de uma personalidade replicável em diversos países e diferentes culturas, apresentando cinco variáveis universais” (SMOLKA *et al.*, 2015, p. 223). Segundo as autoras, essa abordagem foi acompanhada de controvérsias e está “longe de ser consensual e inovadora” (SMOLKA, 2015, p. 229). Outra influência apontada no artigo diz respeito aos trabalhos do psicólogo canadense Albert Bandura, que relaciona “teorias da aprendizagem e teorias da personalidade e, investigando as relações entre as expectativas das pessoas com seus comportamentos, [...] propõe o conceito de *autoeficácia* ao examinar o que as pessoas esperam fazer e como elas de fato executam o que se propõem a fazer” (SMOLKA, 2015, p. 226).

Em “Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento na educação: as novas políticas curriculares em exame”, os autores reforçam a relação com a teoria dos Cinco Grandes Fatores e defendem que a sua aplicação em espaços educacionais teria como característica a ideia de um ensino mais personalizado, de modo a alinhar o ambiente de aprendizagens com as individualidades. Seria uma estratégia de, por meio do Estado, “extrair da população a potência produtiva”, de modo a “minimizar situações que possam gerar despesas futuras ligadas às áreas da segurança, da saúde e da educação” (CARVALHO & SILVA, 2017, p. 187)¹⁵.

Embora as CSE estejam em todo o currículo, é para o componente Projeto de Vida que devem convergir as áreas do conhecimento e os demais componentes curriculares, pois “a escola precisa entendê-lo como sendo o **eixo central de todas as suas ações**, ou seja, a partir do Projeto de Vida, a escola organizará **todas as suas práticas**, a fim de se tornar um centro irradiador de inovação, tendo como foco o estudante protagonista e a elaboração de seu projeto de vida” (EFAPE, 2019d, grifos nossos).

O foco no indivíduo fica evidente nos temas que orientam o componente PV, como vemos: 6.º ano (Eu e o outro); 7.º ano (Eu e os meus projetos); 8.º ano (Eu, nós e o mundo); 9.º ano (Eu e o meu propósito); 1.º ano EM (Quem eu sou e as escolhas que faço); 2.º ano EM (Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito); 3.º ano EM (Meu percurso, conquistas e novos desafios) (EFAPE, 2019d).

No Projeto de Vida, também se alinham as referências ao protagonismo juvenil e à pedagogia da presença, constituindo um espaço em que:

[...] os jovens e as suas aprendizagens estejam no centro do processo formativo; espaço e enfoque no currículo para que os jovens personalizem suas trajetórias escolares; professores e gestores parceiros dos estudantes, agindo como mediadores de sua participação; desenvolvimento de atividades estruturadas para estimular a participação protagonista dos estudantes e o desenvolvimento de competências. (LIMA, 2019b)

¹⁵ O uso da avaliação em larga escala das habilidades socioemocionais de crianças e jovens chegou a ser alvo de uma nota de repúdio do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo em 2015 (disponível em: http://www.crpssp.org.br/portal/midia/fiqueoelho_ver.aspx?id=902). No mesmo ano, o V Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), aprovou em sua assembleia geral uma moção de educadores “contra a mensuração de competências socioemocionais como política pública”. Essas manifestações indicam que, embora as CSEs tenham sido incorporadas em políticas educacionais e em documentos oficiais, o seu uso vem sendo bastante problematizado.

Para tanto, a proposta é a adoção das metodologias ativas, como nas formulações de José Moran de “modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas reais, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, valores fundamentais, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais de vida e de aprendizagem e projetos em grupo” (MORAN, s/d).

O foco é a aprendizagem, sobretudo das CSE, por meio das motivações individuais, do engajamento de cada estudante, justamente na direção da (re)construção do seu projeto de vida. Assim, as metodologias ativas propõem-se a trabalhar em três níveis interligados: a aprendizagem personalizada, a colaborativa e a orientada. A primeira é o caminho individual, pautado na inquietação e na visão de futuro do indivíduo (seu projeto de vida); a segunda, a aprendizagem por pares, com a construção de grupos de interesse, projetos, resolução de problemas e investigação, por meio da formação de equipes alternadas com revezamento de lideranças; a terceira é a aprendizagem com um par mais experiente (tutor, mentor ou professor), que não é responsável pelo ensino, mas orienta a aprendizagem, é um “design de roteiros personalizados” (MORAN, s/d).

Esses modelos estão combinados com a abertura para o ensino híbrido (presencial e a distância) para maior funcionalidade no acompanhamento e no monitoramento dos projetos individuais e do ritmo dos grupos. Além disso, há ênfase na diversidade das técnicas orientadas pelos objetivos e conhecimentos propostos pelos estudantes com base nas suas motivações, e o par mais experiente auxilia, orienta, acompanha, monitora e avalia conjuntamente. Alguns exemplos são: “Trabalho em equipe com tarefas que exigem colaboração de todos [...]. Debates sobre temas da atualidade. Geração de ideias (brainstorming) para buscar a solução de um problema. Produção de mapas conceituais para esclarecer e aprofundar conceitos” (MORAN, s/d, p. 7).

Compondo a proposta do Programa Inova, estão as disciplinas eletivas que acompanham o PV. Numa espécie de “feirão das eletivas”, os docentes da unidade escolar oferecem disciplinas com título, ementa e objetivos, que, depois de aprovadas pela equipe gestora, são ofertadas aos estudantes para que estes se corresponsabilizem por sua aprendizagem na construção de seus percursos escolares: “É no exercício da escolha que o estudante toma consciência de sua formação, constrói critérios para compor sua experiência e se aproxima daquilo que é de seu interesse” (EFAPE, 2019c). Como ressaltou Caetano Siqueira em palestra no lançamento do Programa: “Fazer escolhas é algo que se pode aprender. Só que só vai aprender a escolher quando você começar a escolher. Então, ter matérias eletivas, dizer ‘Eu prefiro isso, prefiro aquilo’, construir escolhas coletivas com os colegas, porque eletiva não é só um aluno que faz” (SIQUEIRA, 2019).

As eletivas são parte da diversificação dos percursos escolares em que a noção de escolha orientada por desejos e interesses individuais dos estudantes é central, incluindo a formação de novas classes que mesclam estudantes de anos de escolaridade diferentes. Assim, a proposta de composição de áreas do conhecimento se fortalece no currículo com base em metodologias ativas que destaquem, juntamente com a ideia de culminância ao final de cada disciplina, a apresentação à comunidade/escola uma ação, produto, projeto elaborado/realizado ao longo da disciplina.

A elaboração das eletivas deve ser realizada em quatro eixos: 1) Investigação científica para “a identificação de como utilizar os conhecimentos gerados para solucionar problemas diversos e a comunicação de conclusões com a utilização de diferentes linguagens”; 2) Processos criativos que pressuponham “a

identificação e o aprofundamento de um tema ou problema que orientará a posterior elaboração, apresentação e difusão de uma ação, produto, protótipo, modelo ou solução criativa”; 3) Mediação e intervenção sociocultural para ações de “planejamento, execução e avaliação de uma ação social e/ou ambiental que responda às necessidades e aos interesses do contexto, a superação de situações de estranheza, resistência, conflitos interculturais, entre outros possíveis obstáculos”; 4) Empreendedorismo para “a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais, a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho, a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo” (EFAPE, 2019e).

Como exemplo, destacamos a proposta da eletiva “Empreendedorismo Social: do lucro à transformação social” (EFAPE, 2019c), cujos objetivos são:

Disseminar a cultura empreendedora; Instigar comportamentos empreendedores, para que jovens possam agir de forma orientada na busca de resultados para sua vida; Encorajar novas identificações de oportunidades e iniciativa, criatividade, comunicação persuasiva, negociação, busca de informação, resolução de problemas, definições de metas e planejamento de acordo com o projeto de vida de cada estudante; Potencializar a competência leitora e escritora, a lógico-matemática e o projeto de vida; Desenvolver ações solidárias que promovam a transformação social. (EFAPE, 2019c)

Esse movimento também é observado no material dos cursos inicial e aprofundado sobre Eletivas ofertado aos professores: “[...] o empreendedor faz uma opção de colocar a responsabilidade social como ponto central no desenvolvimento dos seus negócios. Eles continuam sustentáveis e lucrativos, com a característica de gerar impactos positivos para a comunidade em que estão localizados” (EFAPE, 2019c).

A disciplina de Tecnologia e Inovação integra essa visão da escola para construção de projetos de vida, como evidenciado na palestra de Haroldo Rocha, secretário-executivo da Educação do Governo de São Paulo: “Para ter sucesso na vida neste século XXI, você precisa ter duas coisas: primeiro, fazer alguma coisa com a qual você tenha identidade; você tem que ter um propósito, obviamente um propósito para o bem da humanidade, você tem que ter uma causa. [...] Segunda coisa é que, para essa causa, você vai precisar da tecnologia” (ROCHA, 2019b).

A disciplina Tecnologia e Inovação pretende oferecer ferramentas para a construção do projeto de vida do estudante, dessa vez voltada ao uso das tecnologias digitais como instrumento para resolução de problemas, de modo que o estudante possa utilizá-la de forma autoral e relacionada às demandas individuais e coletivas. Os eixos desse componente são: 1) Mídias digitais, desenvolvendo habilidades para dar “suporte ao uso de múltiplas mídias em suportes digitais”; 2) Cidadania digital, que envolve os aspectos éticos do uso de tecnologias digitais; 3) Robótica, programação e redes para a “resolução de problemas com o auxílio de computadores” (SEDUC, 2019e).

Como exemplo do desenvolvimento da competência “empatia”, o site do Inova apresenta a seguinte abordagem do componente Tecnologia e Inovação:

Cidadania digital: Entrevistar convidados para os programas da rádio, escutando seus pontos de vista e editando com fidelidade. Robótica e programação: Hospedar o conteúdo em uma plataforma e programar para que esteja disponível a qualquer hora. Mídias digitais: Criar estratégia de divulgação da rádio considerando quem [sic] são as perspectivas dos potenciais ouvintes (SEDUC, 2019e).

Embora afirmando que todas as escolas estão preparadas para trabalhar com esse componente, há níveis de “maturidade” que vão do básico (utilização esporádica e limitada por estudantes e docentes) ao avançado, quando “A tecnologia é transformadora dos processos pedagógicos e de gestão, estando presente no dia a dia de todos da escola” (SEDUC, 2019e), passando pelo nível intermediário, quando a tecnologia inspira processos pedagógicos e com frequência é utilizada na melhoria da gestão e das aulas.

A desigualdade da rede física (bastante concreta e objetiva) é desconsiderada, incentivando que cada unidade escolar viabilize o uso tecnológico de acordo com a sua “maturidade”, embora os dados mostrem as limitações efetivas, uma vez que, de 2008 a 2017, “apesar de ter ocorrido uma ampliação das unidades escolares com laboratórios de informática, houve diminuição do acesso das escolas à banda larga” (GIROTTI; PASSOS; OLIVEIRA, 2018, p. 39).

Há um desenho de currículo apoiado na proposição de metodologias ativas voltadas aos sonhos e aos interesses dos jovens que mostra uma intensa fragmentação da rede pública por meio da proposta de diversificação das trajetórias escolares, tratada, em grande parte do material, como liberdade ou exercício de escolha dos estudantes.

Nessa proposta, a escola torna-se uma reunião de indivíduos com personalidades e níveis diferentes de desenvolvimento de competências, que devem ser o centro das ações educativas, de modo a propiciar mobilidade individual e progresso social. Assim, as redes públicas escolares são espaços importantes de consolidação desse tipo de formação, que privilegia a diversificação das trajetórias escolares numa rede cada vez mais fragmentada e com diferentes níveis de atendimento, permanência e aquisição de conhecimentos (GIROTTI & CÁSSIO, 2018).

Esse processo de redefinição do sistema educativo de formação e profissionalização para o de orientação ativa para a aprendizagem ao longo da vida altera os objetivos da escola no sentido de constituir subjetividades mercantis, em que a apropriação da cultura e do conhecimento científico é secundarizada para centralizar o desenvolvimento de competências que têm o seu início e o seu fim no “saber-fazer”, ou, como chamaram os autores de *La nouvelle école capitaliste*, o “individualismo como método” (LAVAL *et al.*, 2011, p. 191) modificando profundamente o papel de estudantes e professores e fragilizando a autoridade docente em função de uma ênfase num suposto protagonismo jovem.

Seria a proposição de uma escola de autogestão do indivíduo, como “gestão de si mesmo, ter disciplina, persistência, foco, não ser arrastado pelas próprias emoções, ou situações do ambiente [...], você gere a si mesmo e não é gerido pelo outro” (SENNA, 2019b). Essa proposta desconsidera, portanto, todo um conjunto da literatura sobre educação que aponta a escola como espaço de construção coletiva, não pela relação entre indivíduos autogeridos, mas pela constituição das individualidades na diferença, do coletivo pela noção do comum e do conflito como elemento fundante das relações humanas, importante no processo de humanização que é a apropriação da cultura nos espaços educacionais (APPLE, 1982).

A responsabilização pelas “escolhas” e a definição de projetos de vida como objetivo escolar redefinem as relações entre saberes e conhecimentos, entre conteúdos e métodos. Pautada em satisfazer necessidades predefinidas pelo mercado de trabalho (as CSE), a escola passa a se estruturar técnica-

mente para a eficácia estratégica de cada indivíduo diante dos “desafios do século XXI”, aparecendo como um novo formato escolar que seria mais interessante, facilitador e envolvente, na medida em que tem como foco sentimentos, comportamentos e atitudes, mas não teorias, conceitos e métodos a serem apreendidos (BIESTA, 2013).

De outra parte, a concepção de projeto de vida se pauta em aspirações, desejos e expectativas que emanam de uma subjetivação pouco historicizada, pressupondo um jogo de equilíbrio entre escolhas racionais, sem considerar a reversão de escolhas diante de alterações na vida de jovens, sejam elas de cunho subjetivo ou objetivo. O contexto objetivo, em especial, parece apagado da construção dessas mesmas “escolhas”, pois pouco se observa o conflito entre as vontades de jovens estudantes e as condições externas de realização destas, sobretudo quando falamos de um público oriundo das camadas populares. Não se discute, por exemplo, a existência ou não de políticas públicas que ofereçam suporte, do ponto de vista material e imaterial, para que esses jovens construam as suas próprias trajetórias.

O trabalho docente não tem mais a sua base sobre os conhecimentos nem a sua apropriação pelos estudantes por meio da construção da relação professor-estudante orientada por fundamentos pedagógicos, mas estaria ancorado nos ensinamentos do “mundo empreendedor” e no seu exercício pelos estudantes. A autoridade docente que se constrói no processo de mediação didática entre o conhecimento científico e a vivência do estudante, por meio da relação entre esses dois sujeitos diante da herança cultural, é desvalorizada, tornando o professor um mediador de práticas, do “saber-fazer” esvaziado dos conteúdos disciplinares que constituem a profissionalidade docente.

Não é mais o professor o centro, nem o estudante, mas as competências. E, entre elas, as socioemocionais passam a ser as mais requisitadas: “Como é que você vai preparar esse aluno para um emprego que você nem sabe qual, que nem existe [ainda]. [...] eles vão precisar de habilidades como abertura, criatividade, flexibilidade, capacidade de se adaptar a mudanças cada vez em volume maior” (SENNA, 2019b).

O Programa Inova Educação parte da proposta de que docentes se reinventem, por meio de uma formação incipiente e num contexto de austeridade com gastos educacionais, para lidar com um currículo que desloca o foco do processo de ensino para a aprendizagem.

As CSE que aparecem como sustentação do Programa Inova Educação são questionadas¹⁶ e abrem um amplo campo de debate, como sugerem os estudos que acompanham essa tendência educacional:

Separar, para fins de mensuração, os aspectos socioemocionais dos aspectos cognitivos, isolando habilidades e traços de personalidade predefinidos a partir de um construto tão questionado, tende a congelar e tipificar comportamentos, estabelecendo correlações que, mais uma vez, simplificam a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e ocultam as condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar. (SMOLKA et al., 2015, p. 236)

¹⁶ Para algumas dessas críticas, ver “Moção do V SEB-CEDES contra a mensuração de competências socioemocionais como política pública” e “Nota de Repúdio do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo sobre a Avaliação em Larga Escala das Habilidades Socioemocionais de Crianças e Jovens” (disponível em: http://www.crpsp.org.br/portal/midia/fiqueoelho_ver.aspx?id=902).

Os princípios que orientam o currículo centrado nas CSE é o da escolarização como investimento econômico destinado à qualificação do capital humano no mercado de forma que o recurso orçamentário estatal tenha uma boa relação custo-benefício. Os efeitos diretos seriam econômicos (como escolaridade, renda, ocupação) e, de outra parte, sociais, reduzindo a necessidade de programas de assistência pela redução do “número de gestações indesejadas, de atitudes violentas, entre outros aspectos que trazem prejuízos ao desenvolvimento dos países” (CARVALHO & SILVA, 2017, p. 177).

O ponto aqui é que a concepção de conhecimento e de formação humana fica restrita ao pragmatismo utilitário, por meio de “centros de cálculo” (CARVALHO & SILVA, 2017, p. 180), que, além de medir comportamentos como habilidades, parametrizando comparativos entre formações sociais de constituição sócio-histórica e cultural diversas, supõe possibilitar o planejamento de estratégias sob a expectativa de que “sejam inventados indivíduos, desde a infância, com mais habilidades e flexibilidade para mudanças, de forma que possam se tornar adultos produtivos, participantes do jogo do consumo e empreendedores de si mesmos”, o que nos leva a outro aspecto fundamental da adoção das CSE como matriz de avaliação em larga escala, que é a noção de sociedade de segurança, cujas políticas (nesse caso, educacionais) devem prever e, antes, intervir em possíveis desvios por meio de programas que colocam “as tarefas dos governantes em termos de supervisão e maximização calculada das forças da sociedade a partir do processo de escolarização de crianças e jovens” (CARVALHO & SILVA, 2017, p. 181). Essa dinâmica pode ser notada no estudo realizado sobre a implementação de avaliação das CSE na Educação Infantil do Rio de Janeiro, por meio do sistema SENNA (Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment) (SANTOS & PRIMI, 2014).

Embora a relação aluno-professor seja uma relação de correspondência, uma via de mão dupla que sofre interferências variáveis, a problemática referente às relações interpessoais e de aprendizagem parece se dar unilateralmente, sendo responsabilidade do professor lidar e dar conta. Cabe ao professor garantir a aprendizagem, ou até mesmo reverter a situação de não aprendizagem. Já sobre o jovem estudante recai a responsabilidade quanto ao resultado da sua trajetória, sobretudo além da escola. Não só como fato dado, mas como antecipação: no futuro, ele será o único responsável sobre o lugar que alcançou ou não alcançou. Essa relação é um pouco paradoxal, porque evidentemente, se o jovem é o único responsável sobre si, como o educador poderá reverter uma situação de baixa aprendizagem ou de desengajamento? Ou, inversamente, se a escola “atrasada” não pôde dar conta de garantir a aprendizagem e o engajamento, como é que, lá na frente, o jovem será produto somente das suas escolhas?

Tomemos como exemplo a competência número dez da BNCC: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017a, p. 10). Em quadro organizador dos conteúdos de Projeto de Vida, o Programa Inova sugere para o 3.º ano do EM o tema “Meu percurso, conquistas e novos desafios”, em que o curso possibilite “entendimento da importância da formação contínua com autonomia e planejamento de ações práticas para sua viabilização; conhecimento sobre o mundo do trabalho contemporâneo, suas formas de organização e transformação; reflexão sobre decisões profissionais”, visando ao desenvolvimento das competências socioemocionais de “tolerância ao estresse, assertividade, persistência, imaginação criativa e confiança” (EFAPE, 2019d).

O Programa tem forte ênfase, portanto, na preparação na escola para o trabalho juvenil como atividade individual, mas não coletiva e contextualizada histórica, social e culturalmente, como veremos a seguir.

2. Juventudes, protagonismo e escolhas dirigidas ao mundo do trabalho

Os documentos do Programa Inova apontam os estudantes do ensino regular como principais sujeitos a quem se endereça essa política pública, razão pela qual o tema da adolescência e da juventude aparece com ênfase, sobretudo no módulo 1 (Adolescências e Juventudes) do curso de formação docente para o Programa.

O material orientador do módulo 1 apresenta uma definição para “adolescência e juventude” e inicia destacando o seu caráter multidimensional, compreendido pelas dimensões: física e biológica; neurológica e cognitiva; sociocultural; socioemocional (aspecto reforçado por Anna Penido em sua palestra intitulada “Adolescências e juventudes”) (PENIDO, 2019a). O curso também enfatiza que adolescentes e jovens têm perfis bastante diversos, sugerindo o uso do plural, de modo que se deva pensar em adolescências e juventudes, concepção bastante consolidada no campo de estudos sobre jovens desde o fim da década de 1990 e o início dos anos 2000, assim como em algumas publicações de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

O material não discute mais especificamente se há e quais são as distinções entre adolescência e juventude, mas reproduz trechos de publicações¹⁷ e pesquisas, além de vídeos de autoria da Seduc-SP com diferentes sujeitos escolares (estudantes, docentes e gestores) e especialistas. O Programa trabalha, portanto, com uma variedade de referências (com abordagens distintas entre si a respeito do tema “adolescências e juventudes”), constituindo uma narrativa que, de modo geral, se descola dos materiais citados, dialogando com a literatura, mas destacando alguns aspectos em detrimento de outros. Algumas abordagens que parecem ser conflitivas são, portanto, citadas de modo a reforçar a narrativa central do Programa.

Como referenciais teóricos, ganha relevância o campo das teorias do desenvolvimento humano, com autores como Erik Erikson (referência do curso inicial) e também autores que articulam a psicologia ao campo das neurociências, como Laurence Steinberg. No módulo 2 (Projeto de Vida), é citada a produção do pedagogo brasileiro Antonio Carlos Gomes da Costa, nome muito associado à Unesco e ao Instituto Ayrton Senna. A jornalista e especialista em educação Anna Penido, diretora do Instituto Inspirare, é o principal nome a tratar do tema nos vídeos e nas falas públicas sobre o Programa Inova Educação.

Adolescência e juventude como período importante para construção de identidades

O Inova Educação enfatiza a adolescência como momento de instabilidade, de certa fragilidade, na qual adolescentes e jovens são desafiados a fazer a transição para a vida adulta e, sobretudo, constituir as suas identidades. Essa construção estaria ligada a mudanças importantes do ponto de vista biopsíquico, bem como à busca de si para além da família e do mundo adulto, em que as experiências e a vivência com pares ganham relevância: “Os adolescentes são marcados por um momento de começar a questionar todos os valores e as transmissões de conhecimento que foram carregados durante a vida, especialmente na escola e na família” (MEDINA, 2019).

Por estar em um momento de desenvolvimento de identidades e comportamentos, os jovens seriam especialmente abertos e suscetíveis aos ambientes nos quais estão inseridos e à forma como vivenciam as relações e as interações sociais. A preocupação com o adolescente ou o jovem esta-

¹⁷ As principais publicações citadas são do Projeto Faz Sentido (“Fundamental II: Adolescentes”, “Juventudes e o Ensino Médio” e “Diversidade, equidade e inclusão na escola”), da organização Todos pela Educação (“Repensar o Ensino Médio”) e da plataforma Porvir (“Nossa Escola, Relatório 2019”).

ria muito focada no desenvolvimento de suas potencialidades, como também nos riscos envolvidos nessa tarefa, considerando problemas comportamentais e no campo emocional: “[...] se conviverem em espaços saudáveis, acolhedores, solidários, democráticos e éticos, a tendência é que também desenvolvam essas características. Se a convivência se der em ambientes individualistas, violentos e desrespeitosos, também será mais fácil que incorporem esse tipo de atitude” (PENIDO, 2019c).

Existe uma preocupação para que a escola e os educadores saibam lidar com a inquietude e o desejo de experimentar, assim como com os questionamentos e as atitudes desafiadoras desses estudantes, sobretudo no sentido de conseguir canalizar positivamente essas dimensões. Adolescentes e jovens estão ora lidando de forma conflitiva com padrões, normas e a autoridade dos adultos, ora tomando-os como referência e exemplo. Seriam questionadores, por vezes rebeldes, mas também abertos e interessados. A demanda por acolhimento e reconhecimento é bastante enfatizada: “Há potências a serem descobertas no interior de cada um dos estudantes, mesmo entre os introvertidos, os que vão mal nos exames ou os que recebem a pecha de encrenqueiros. Quando esse potencial não é bem canalizado, os resultados costumam ser desastrosos” (PENIDO, 2019c).

Adolescentes e jovens são apresentados de forma positiva, vistos como abertos e dinâmicos, sendo destacadas as suas capacidades e possibilidade de contribuição para a sociedade e os potenciais dessa geração: “Essa potência criativa, essa potência na resiliência, essa potência na capacidade de aglutinar o novo, ela precisa apenas ser contida para que possa ter desfechos de futuro, porque de presente, do hoje, eles são impressionantemente competentes” (FÓZ, 2019b).

Essa competência está relacionada a outro aspecto fortemente associado à juventude: a tecnologia, uma vez que essa geração é entendida como inseparável dos aparatos tecnológicos e muito mais adaptada a essas ferramentas, ainda que se destaquem também os desafios e os riscos que envolvem esses usos: “O jovem dessa atualidade, que é chamado de jovem digital, tem uma peculiaridade que a gente nunca ouviu falar em outra época da história do homem. É a primeira geração que sabe mais que as gerações anteriores. Isso traz um empoderamento, para o jovem, ímpar. Só que ele não tem ainda condições, estratégias emocionais para lidar com isso” (FÓZ, 2019a).

As diferentes questões da adolescência e da juventude são, com muita frequência, associadas a aspectos biológicos e às dimensões emocional e intelectual. Esse parece ser um traço importante da abordagem dada ao tema. Podemos encontrar muitos exemplos desse tipo de explicação:

Começamos pelo cérebro. Essa é uma época de muita plasticidade, porque as estruturas cerebrais estão se reorganizando. Ou seja, é uma fase muito propícia a mudança de padrões e comportamentos. (PENIDO, 2019c)

É muito importante a gente entender que o adolescente tem comportamentos reativos, questionadores, muitas vezes, de um humor mais rebaixado. Eles ficam mais chateados, mais “depressivos”. É muito também por conta dessa fase que o cérebro deles está passando. (FÓZ, 2019a)

Ao tratar da adolescência/juventude, as habilidades/competências socioemocionais são centrais, pois estimulam o autoconhecimento por meio da capacidade de conter comportamentos agressivos ou antissociais e expandir comportamentos sociáveis e integrativos.

Nessa fase da adolescência, o que traz saúde para o jovem é a possibilidade de falar, de se expressar, de colocar das suas angústias, das suas ansiedades, das suas frustrações. [...] A possibilidade que os jovens têm de estarem sempre conectados uns aos outros faz também com que eles não saibam ou não desenvolvam algumas capacidades, dentre elas a capacidade de estar sozinho consigo mesmo, de olhar para dentro de si, de reconhecer os seus sentimentos e, a partir daí, expressá-los de maneira assertiva. (KNOENER, 2019a)

Ao tratar de vulnerabilidade juvenil, o material de formação do Programa menciona diferentes formas em que se apresenta o fenômeno da violência, destacando os problemas da discriminação e do bullying. Esses dois temas são tratados com base na lógica do conflito interpessoal e dos seus efeitos negativos nos adolescentes e jovens, junto a um debate sobre as formas como a escola faz ou não a mediação dessas relações e promove ambientes mais acolhedores, colaborativos e dialógicos.

Outra chave importante de compreensão da abordagem dada ao tema da adolescência e da juventude é a forma como o material de formação desenvolve o debate sobre desigualdades pelo viés das relações interpessoais. Embora em diferentes manifestações e conteúdos se reconheça que a desigualdade se estrutura por aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos mais amplos, o recorte dado no conjunto dos materiais do curso dirigido a docentes está mais centrado no campo das relações entre indivíduos. Essa perspectiva se alinha ao que difunde a OCDE em documento que embasa o Programa Inova, onde se lê que:

[...] evidências recentes sugerem que o estresse associado a crescer na pobreza atrapalha o desenvolvimento do cérebro e seu funcionamento na vida adulta. Por isso, programas de intervenção têm um alcance significativo para desenvolver competências socioemocionais entre crianças menos favorecidas, de modo que possam navegar melhor em seus ambientes desafiadores e, finalmente, conseguir mobilidade social. (OCDE, 2015, p. 86)

Adolescentes e jovens são, portanto, compreendidos por meio da perspectiva do indivíduo e das dinâmicas dos ambientes onde convivem socialmente: a sua constituição biopsíquica, a sua singularidade, os seus afetos, aquilo que é importante para a construção de sua identidade individual, a forma como interagem e desenvolvem as suas capacidades e potências, como se desenrolam as relações em determinados ambientes. Por isso, ainda que o social seja trazido como elemento partícipe dessa adolescência e juventude, o desenvolvimento dessas questões é bastante atomizado, circunscrito às interações na escola, na família e no trabalho, e as relações sociais e históricas aparecem como pano de fundo que compõe o cenário, como coadjuvante do trabalho educativo dirigido a esses sujeitos.

Vale destacar, como exemplo, o vídeo no qual uma jovem negra conta uma experiência bastante forte de discriminação racial:

Não sei vocês, mas eu já sofri esse certo bullying, por causa do meu cabelo. [...] é uma coisa difícil né? [a voz embarga]. Quando eu comecei a querer soltar o meu cabelo, me zoaram, falaram “Alisa o cabelo”, “Tá feio”, mas eu queria usar, era o meu jeito. Então, eu queria usar [bastante emocionada]. Então, eu comecei a usar o cabelo do jeito que eu queria, não dei ouvido aos outros, porque é uma coisa que eu sabia que eu ia enfrentar. (ROMANO, 2019)

O relato dessa experiência vivida pela jovem negra na escola seria uma chave importante para trazer o tema do racismo na escola, o processo histórico de sua construção, a possibilidade de tratar da identidade racial, da cultura e da história afro-brasileiras em diálogo com o que prevê a Lei n. 10.639/2003. No entanto, o curso de formação do Programa Inova se estrutura de modo a compreender essa situação como se a dimensão racial estivesse diluída na dinâmica do conflito interpessoal e do bullying. Ainda que o curso possibilite aos educadores a compreensão a respeito da prevalência de determinados padrões estéticos, isso se dará fora da “chave” do racismo, que acaba sendo pouco tematizado, em contraste com grande atenção dada à necessidade de desenvolver habilidades relacionais e competências socioemocionais. Se há então um esvaziamento do debate racial, o mesmo parece acontecer com as relações de gênero, quase ausente entre as temáticas desenvolvidas no curso, a despeito das duas dimensões serem indispensáveis para se compreender as vivências da juventude na nossa sociedade.

É interessante notar, contudo, que algumas das publicações que o curso apresenta como referências discutam com mais profundidade essa questão. A compreensão de juventude presente, por exemplo, na publicação intitulada “Juventudes e o Ensino Médio” (FAZ SENTIDO, 2016) parte da ideia de que “a multiplicidade de formas de ser jovem” diz respeito a aspectos transversais que são estruturantes da vida juvenil. Isso significa que, apesar de trazer a ideia de que a condição juvenil é experimentada de forma muito distinta pelos jovens, aspectos como gênero, orientação sexual, raça/etnia, classe social e as dinâmicas territoriais (que compõem a matriz das desigualdades brasileiras) se encontram ausentes no site ou nas falas públicas e quase não são explorados na formação do Inova. O conjunto dos conteúdos apresentados no curso diz respeito àquilo que seriam experiências geracionais comuns, ou seja, aquilo que é compartilhado pelo conjunto de jovens de determinada geração, mas isso não é suficiente para compreender as diferentes formas como a condição juvenil se expressa.

Embora a definição de adolescentes e jovens como sujeitos multidimensionais pareça correta, seria importante destacar também que as gerações e a própria definição das faixas etárias são produto das relações sociais complexas, sobretudo de relações de poder específicas de cada tempo e lugar. Sob essa perspectiva, é fundamental recuperar a provocação de Bourdieu: “O que quero lembrar é simplesmente que a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos” (BOURDIEU, 1983, p. 152).

A condição juvenil precisa ser compreendida numa gama de disputas e contradições em que adolescentes e jovens estão imersos e das quais participam. A chave da compreensão das trajetórias e das vivências juvenis também está no olhar sobre a sociedade e suas dinâmicas, ainda que não se encerre nelas e ganhe sentidos próprios na experiência singular de cada sujeito. A dimensão social e política parece bastante inviabilizada naquilo que o Programa propõe e na leitura que é feita a respeito desses grupos sociais. Esse aspecto parece ser essencial para compreender uma série de dimensões que se fazem ausentes naquilo que o Inova propõe para com o trabalho da escola em torno de “projetos de vida”, ou mesmo para a compreensão de quem é esse “jovem protagonista”.

Sposito e Tarabola nos ajudam a recuperar alguns desses elementos que estamos destacando como pouco presentes no Inova, mas que são fundamentais nas dinâmicas da vida juvenil:

Os constrangimentos sociais e as iniciativas ou agency de jovens – moradores nas cidades ou no campo – que afetam os percursos escolares, as possibilidades de inserção no mundo do trabalho, a vida familiar

e afetiva, as relações de gênero, orientações sexuais, a experiência da discriminação racial, vida coletiva, consumo, lazer e tempo livre compõem um caleidoscópio que se movimenta e produz arranjos diferentes nesses momentos do percurso de vida. (SPOSITO & TARABOLA, 2017, p. 13)

Além disso, os materiais do curso de formação frequentemente se utilizam de uma abordagem mais homogeneizante da juventude, representada por frases do tipo “Os jovens são”, “Os jovens querem”, “Os jovens gostam”. A utilização de algumas pesquisas de opinião acaba funcionando como instrumento legitimador desse tipo de narrativa, permitindo sínteses do que seria o desejo, a opinião ou as preferências dessas e desses jovens. Ao final, quase nada é dito sobre os diferentes perfis e vivências (jovens negros, jovens mulheres, jovens LGBTQI+, jovens do campo ou da cidade, jovens indígenas ou quilombolas). Ao se utilizar desse tipo de abordagem, o Programa deixa de considerar o fato de que, ao compartilhar um mesmo tempo sócio-histórico, os jovens não compartilham necessariamente os mesmos valores políticos, éticos e morais, como afirma Karl Mannheim (1993).

De forma semelhante, avanços no campo das políticas públicas de juventude e de marcos legais, como o Estatuto da Juventude (Lei Federal n. 12.852/2013), aparecem de forma bastante lateral, sem ser fruto de maior apreciação, em contraste com a grande importância dada aos marcos legais e às reformas no campo da educação.

Em apresentação durante o Movimento Inova, Haroldo Rocha, secretário-executivo da Seduc-SP apresenta o Programa Inova Educação como aquele em que “todos terão oportunidade de desenvolver o seu projeto de vida e o seu protagonismo por meio da escolha de eletivas e do uso e da criação de tecnologias” (ROCHA, 2019b). Assim como documentos oficiais e o conteúdo do curso, a fala de Rocha apresenta a ideia de protagonismo juvenil como elemento estruturante dessa política educacional, indicando uma certa perspectiva de adolescência e juventude na qual o Inova se baseia. No documento “Princípios para a concepção de educação integral”, há uma definição de protagonismo:

Corroborando Antonio Carlos Gomes da Costa e Maria Adenil Vieira, na obra *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática* (2006), protagonismo juvenil trata da força transformadora dos adolescentes. Como modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades de resolução de problemas reais, em estabelecer diálogos francos entre jovens e também com os adultos e na promoção de oportunidades para a expressão criativa e responsável de seu potencial. (EFAPE, 2019e)

Costa é um dos principais nomes no país a desenvolver a noção de “protagonismo juvenil” em diálogo com os organismos internacionais, especialmente os documentos produzidos no âmbito das Nações Unidas na década de 1990. O pedagogo mineiro é um nome associado a organizações empresariais, em especial ao Instituto Ayrton Senna, onde atuou por anos como consultor. Sua obra foi bastante difundida, mas também problematizada, sobretudo no âmbito da academia e dos estudos sobre juventude.

A noção de protagonismo juvenil surge, em grande medida, como contraponto à de jovens como “problema”, que enfatizava a vinculação dessa juventude a comportamentos de risco e à violência, suscitando respostas da sociedade no sentido da contenção e do controle desse segmento. A ideia de um jovem protagonista implica, portanto, a possibilidade de olhar para as suas potencialidades e

o compromisso social com o seu desenvolvimento integral, considerando sobretudo as populações ditas “mais vulneráveis” e a oferta de política públicas focalizadas. Essa proposição ressalta algumas qualidades das novas gerações, como a abertura ao novo, a capacidade de lidar com as novas tecnologias e com as mudanças cada vez mais velozes do mundo, a criatividade e o interesse de se envolver em atividades de caráter prático, inclusive nas suas comunidades e escolas.

Assim, em estudos sobre juventude, a noção de protagonismo juvenil é associada à concepção de “jovens como solução” ou “jovens agentes estratégicos para o desenvolvimento” (ABRAMO, 2005; BRASIL, 2014). Essa concepção é discutida no documento produzido pela Secretaria Nacional de Juventude intitulado “Estação juventude: conceitos fundamentais”:

Abramo (2005) concorda que essa concepção avança no reconhecimento dos jovens como atores dinâmicos da sociedade e com potencialidades para responder aos desafios trazidos pelas inovações tecnológicas e transformações produtivas. Porém, ainda segundo a mesma autora, nesta abordagem toma-se o modelo de desenvolvimento como um dado, não questionando suas características que produzem vulnerabilidades e desigualdades entre jovens. E, sem questionar os fatores que produzem exclusões, transferem-se as responsabilidades de inclusão para os próprios jovens. (BRASIL, 2014, p. 54)

Na abordagem do Programa Inova, a ideia de protagonismo juvenil se traduz numa intencionalidade da política educacional no sentido de repensar as suas práticas pedagógicas, permitindo maior escuta e diálogo com estudantes e proporcionando situações práticas de experimentação de autonomia. Helton Lima, gerente de projetos do IAS, também em vídeo do Movimento Inova destaca que:

Quando a gente fala do desenvolvimento da autonomia, quando fala do desenvolvimento do projeto de vida, a gente está relacionando isso ao protagonismo do estudante. Ao estudante ser ouvido, ser escutado, o trabalho ser focado nele. Ele ter vez e ter voz, e ele ser um agente colaborador dos professores, dos gestores e dos próprios estudantes. (LIMA, 2019a)

Uma das dimensões do trabalho com jovens partindo da ideia de protagonismo está ligada à possibilidade de, por meio de projetos, estimular a participação social de jovens, sendo, portanto, uma forma de exercício da cidadania. Essa cidadania seria desenvolvida pelo estímulo para que jovens pensem e solucionem problemas dos seus espaços de convívio, com destaque ao próprio espaço escolar e à sua comunidade:

Isso só se faz por meio de oportunidades, de vivências. Educação por projetos, por exemplo, é uma vivência. Trazer os jovens para solucionar problemas junto na escola. A escola está cheia de problemas. [...] isso é um vetor para aprender mais também, e conviver mais, e se apresentar mais, numa perspectiva empoderada como pessoa e como estudante. (LIMA, 2019a)

Essa compreensão acerca da cidadania e da participação de jovens já foi bastante discutida na literatura sobre juventude. De Tommasi questiona a abordagem da “boa cidadania” (preconizada por agentes privados e estatais em projetos para jovens periféricos que discutem a “questão social”) e aponta como esta vem se tornando uma tecnologia de poder em que “o governo da população jovem opera através da responsabilização individual, do incentivo à criatividade individual colocada a serviço da ‘comunidade’; cada um é responsável pelo seu processo de inserção social no âmbito da

comunidade local”, o que obstaculiza a solidariedade, incentiva a competição, leva à autorresponsabilização e reafirma a “territorialização segregada” (DE TOMMASI, 2014, p. 306).

Sposito e Corrochano também problematizam as limitações acerca de um discurso sobre o jovem protagonista, como “a ênfase em certos aspectos comportamentais, como se todo e qualquer jovem em qualquer momento histórico e social fosse naturalmente predisposto a provocar mudanças” e a atribuição ao jovem da tarefa de “transformar a sua ‘comunidade’, em geral desprovida de equipamentos públicos e serviços que assegurem um mínimo de qualidade de vida” (SPOSITO & CORROCHANO, 2005, p. 149-150). Novaes e Alvim destacam que o discurso em torno do protagonismo juvenil que emergiu na década de 1990 era caracterizado mais como um “protagonismo pedagógico”, estimulando a proatividade sem promover maior participação de jovens nas disputas da esfera pública (NOVAES & ALVIM, 2014, p. 274).

De um lado, é uma perspectiva que assume a tarefa da escola de considerar os desejos, os interesses e os acúmulos de estudantes, abrindo canais de diálogo que seriam menos verticais e menos baseados na autoridade do professor e nos conteúdos científicos, culturais e formais das disciplinas. A noção de “escolha” aparece fortemente como caminho de exercício desse protagonismo. De outro, essas vivências são tratadas como uma estratégia para o desenvolvimento dos e das estudantes, ou seja, como um instrumento pedagógico capaz de desenvolver certos comportamentos, habilidades e competências desejadas para o desenvolvimento de seu projeto de vida, outro eixo importante do Programa Inova. Assim, “o protagonismo é a participação que gera autonomia, autoconfiança e autodeterminação no estudante, apoiando-o na construção de sua identidade e, por consequência, do seu projeto de vida” (EFAPE, 2019d).

As atividades centradas na noção de protagonismo seriam então uma estratégia pedagógica que buscaria canalizar a energia criativa e o espírito questionador próprios da juventude, de forma a dar a essas dimensões um certo direcionamento, em que a noção de autonomia se aproxima da ideia de autogestão e ao mesmo tempo de engajamento com a escola e com o seu futuro profissional.

Alguns pontos importantes para a formação do protagonista que favorecem escolhas qualificadas: desenvolvimento de competências como autoconhecimento, autogestão, engajamento com o outro, abertura ao novo, amabilidade, resiliência emocional, visando à autonomia; espaços curriculares em que os estudantes problematizem e reconheçam quem são e o que desejam para o futuro. (EFAPE, 2019e)

Chama atenção a crítica presente na própria obra de Costa (1999), mas também nos documentos e nos discursos dos responsáveis ou parceiros do Programa (LIMA, 2019b; CASTRO, 2019) em referência a certos tipos de participação juvenil. Trata-se de uma crítica que guarda uma ambiguidade importante: ela se direciona ao mesmo tempo a certas práticas de profissionais da educação no sentido de criar uma participação menos autêntica porque controlada, mas também parece enquadrar determinadas formas de atuação estudantil como menos significativas ou menos desejáveis.

Isso fica evidenciado na fala de Helton Lima (2019b), quando afirma que “não é qualquer participação que pode ser considerada protagonismo juvenil”. Em sua palestra, Lima exibe um vídeo com a fala de Paulo Emílio de Castro, também consultor do IAS, sobre o tema da participação juvenil. No vídeo, Castro apresenta quatro formas de participação no contexto escolar, três que seriam entendidas como

menos interessantes ou adequadas, entre as quais a participação “representativa”, que incorporaria os grêmios escolares e os representantes de classe, e o “ativismo”.

Ainda que o conceito de ativismo não seja muito desenvolvido, Castro aponta que a ausência do professor orientando seria um problema e que, nessa modalidade, “a participação se transforma numa defesa de causas, com muita ação e poucas aprendizagens significativas”. Ele então conclui:

Por fim, temos o protagonismo juvenil, que consideramos a forma mais adequada à participação do jovem, pensando a participação do jovem, pensando na formação desse jovem do século XXI. Por que ela é mais adequada? O protagonismo juvenil coloca os jovens no centro do processo formativo. Eles passam a ser vistos não como um problema da escola, mas como parte da solução. (CASTRO, 2019)

Embora o conjunto dos materiais ofereça alguma diversidade de definições sobre a participação juvenil, há aqui alguns traços que se tornam mais prevalentes. O primeiro diz respeito à ideia de participação e protagonismo como componentes da aprendizagem, o que significa entender o protagonismo juvenil como uma estratégia pedagógica, que contribui para as finalidades da formação de adolescentes e jovens, colaborando para os objetivos da política educacional. Portanto, o protagonismo “desejável” é aquele que contribui com esses objetivos, potencializando aprendizagens (sempre de acordo com a política educacional). Esse protagonismo tem sido menos abordado no sentido do que estudantes podem transformar ou romper com lógicas do espaço escolar e dessa política educacional, e mais na direção de contribuir para que elas se efetivem. “Ao exercer o protagonismo, o estudante toma decisão de forma estratégica e responsável, participa do desenvolvimento das diversas etapas das atividades e avalia as aprendizagens” (EFAPE, 2019b). A noção de participação mobilizada pelo Programa parece ser limitada a uma definição formalista de participação e engajamento dos jovens que desconsidera ou desvaloriza formas não convencionais de participação (PLEYERS & KARBACH, 2014).

Na frase citada no parágrafo anterior, do módulo sobre Projeto de Vida, aparece a noção de uma decisão “responsável”. A ideia de “escolhas responsáveis” também se faz presente em outros momentos, sobretudo vinculada ao projeto de vida dos estudantes, e parece ser uma das finalidades de se estimular o protagonismo. Por outro lado, junto à ideia de protagonismo juvenil, não aparece a ideia de combater as desigualdades sociais, promover ou reivindicar direitos (formas frequentemente associadas à participação política). O próprio termo “participação política” parece ser aqui substituído pela noção de protagonismo juvenil. Assim, o protagonismo juvenil é aquele que realiza a educação dos novos sujeitos voltados para o século XXI, cuja noção de autonomia apresentada é de uma autonomia *em função de algo*, previamente definido pelo mundo adulto (mais especificamente por gestores educacionais e especialistas).

Outro aspecto importante, que se relaciona ao diagnóstico de que a escola está desatualizada, é a ideia de que a aula tradicional, por manter uma relação essencialmente vertical, seria inibidora do protagonismo juvenil, reduzindo as possibilidades de aprendizado dos estudantes e gerando o seu desengajamento. Ao propor metodologias ativas e um currículo mais centrado no jovem, o Inova estaria proporcionando outra relação entre professores e estudantes, sendo um potencializador dos desejos e dos interesses estudantis.

De que maneira o Programa faz a escuta dos estudantes? Ele parte de um conjunto de pesquisas de opinião dirigidas a estudantes e à comunidade escolar, entre as quais tem grande destaque a pesquisa do Porvir intitulada “Nossa escola, relatório 2019”. Nelas, se identificaria a insatisfação com o modelo atual de escola de Ensino Fundamental e Médio, bem como indicativos de qual é a escola desejada por adolescentes e jovens estudantes.

A palestra da educadora Anna Penido sobre adolescência e juventude é construída em diálogo com essa pesquisa, reforçando esse aspecto em diversas passagens: “Nada melhor que oferecer algo que a pessoa que está recebendo deseja. [...] Eles estão querendo, eles estão desejosos. Como a gente aproveita essa abertura, essa receptividade, esse desejo para a gente propor algo que seja maravilhoso para eles, mas para a gente também?” (PENIDO, 2019b). Referindo-se à pesquisa do Porvir de 2019, Penido defende que, entre estudantes: “23% dizem que querem um currículo organizado pela escola. [...] O resto todo quer ter algum tipo de protagonismo na escolha do que estudar” (PENIDO, 2019a).

Dessa maneira, o discurso sobre o Inova propõe uma correspondência entre a ideia de jovens protagonistas e a nova estrutura resultante das reformas educacionais mais recentes, que não contaram com a participação juvenil, sendo caracterizadas por processos de elaboração de políticas educacionais “de cima para baixo”. No entanto, sob esse discurso, essas reformas estariam respondendo a esse desejo do estudante que teria sido captado por pesquisas de opinião. Isso fica muito evidente na forma como os resultados da pesquisa são apresentados. Por exemplo, na fala de Penido na palestra “Adolescências e juventudes”, ao apresentar a resposta de estudantes quando indagados sobre o seu interesse de realizar atividades que ajudam a lidar com as emoções (autoconhecimento, afetividade, relações): “Eles estão pedindo as [competências] socioemocionais na escola” (PENIDO, 2019b).

A demanda por lidar com a esfera emocional foi traduzida em um respaldo a uma determinada forma (nada consensual entre especialistas e educadores) de trabalhar essa dimensão por meio das competências socioemocionais. O desejo estudantil é ressaltado para, então, ser convertido.

Trata-se de enfatizar esse jovem como sujeito desejante de maior diálogo e participação, de protagonismo, ao mesmo tempo que esse protagonismo se situa em determinado escopo. Nessa retórica, haveria o encontro entre o desejo de estudantes e o desejo de gestores educacionais responsáveis pela reformulação dessa “escola ultrapassada”.

O Inova Educação apresenta os itinerários formativos decorrentes da Reforma do Ensino Médio e a possibilidade de escolha de eletivas que o próprio Programa introduz como respostas, do ponto de vista da gestão educacional, para o que seriam as demandas juvenis para educação. Além disso, ao introduzir a disciplina Projeto de Vida, ele incorpora duas dimensões importantes que também garantiriam o protagonismo de estudantes no discurso dos gestores e especialistas que respondem pelo Programa: a) a possibilidade de os jovens refletirem sobre os seus sonhos e b) serem mais bem preparados para realizar escolhas que possibilitem a sua concretização. Assim, se reforça a ideia do “protagonista de sua história”, ou seja, a valorização da capacidade de autorrealização de estudantes da rede pública desse futuro sonhado. Apesar de apresentar o problema das desigualdades sociais e enfatizar a importância do trabalho coletivo (entendido por meio do desenvolvimento de

competências e habilidades pelos indivíduos), o curso de formação e os discursos públicos estão focados nas trajetórias individuais desses jovens, vistos como principais responsáveis pelo seu futuro.

O mundo do trabalho orienta o Programa Inova em dois de seus elementos principais: “o mundo do século XXI” (associado às tecnologias e a transformações aceleradas) e o Projeto de Vida (sobretudo nos últimos anos do Ensino Médio).

Na primeira perspectiva, a narrativa se constitui em torno da ideia de que as novas gerações estariam lidando com mudanças muito intensas no mundo do trabalho, caracterizadas sobretudo pela dificuldade de se pensar em carreiras e trajetórias mais estáveis. Assim, seria preciso não apenas repensar a escola para este século XXI, mas também a própria dimensão do trabalho. No evento de lançamento do Inova, em maio de 2019, essa ideia foi enfatizada pela diretora do IAS, Viviane Senna: “Muitos dos trabalhos que os estudantes farão ainda nem existem. Eles utilizarão tecnologias que ainda não foram inventadas para encontrar problemas que ainda não surgiram” (SENNA, 2019a).

O eixo central do debate é a relação entre inovação e ocupação em detrimento da dupla formação-emprego, que orientou as políticas de escolarização até o fim do século XX. A escola teria agora o papel de orientar os cidadãos para a adaptação necessária ao mundo do trabalho instável e imprevisível, de forma a minimizar os riscos da desocupação. Assim, pouco se problematiza o desemprego como um elemento constituinte da sociedade capitalista periférica, e não se discute sobre a forma desigual como ele afeta diferentes grupos sociais e sobre as razões para que isso ocorra.

Essa visão aparece na palestra “Eletivas e sua ligação com o Projeto de Vida”, proferida por Alini del Magro (“mestre em empreendedorismo pela USP”), ao defender que muitas das profissões ou carreiras hoje existentes serão substituídas em breve por robôs e inteligência artificial, de modo que seria preciso preparar os estudantes para essa nova realidade.

A gente tem muita experiência com alunos das nossas escolas, que muitas vezes esse aluno não sabe o que quer para a vida. Não tem uma perspectiva de futuro. Não sabe que carreira ele vai seguir, se é uma carreira que ele vai seguir. [...] Aí a questão do desemprego, que é muito mais forte porque muitas vezes o jovem não está formado para o mercado de trabalho. [...] Ele não está formado para a vida, para esse novo mundo que vem por aí, que é muito complexo, que é muito difícil, e vem mudando cada vez mais rápido. Então, se antigamente era difícil, agora é muito pior para nossos jovens, porque a gente sabe que as informações mudam a cada dois anos, a tecnologia muda muito rápido. Ele não sabe mais como identificar quais as possibilidades de carreira. (MAGRO, 2019)

Essa é a tônica também do secretário-executivo da Seduc-SP, Haroldo Rocha: “[...] você escolhe uma profissão e vai nela, mas hoje é possível, durante a vida, que é cada vez mais longa, ter duas, três, quatro profissões diferentes, e a gente tem que se preparar para isso, mas era fácil [antes], a gente não tinha projeto de vida, conversava com o pai e a mãe [...], mas agora é mais complexo, [...] a escola passa a ter um papel importantíssimo” (ROCHA, 2019b).

Essa análise do mundo do trabalho parece se alinhar à forma como o Programa Inova estrutura a disciplina Projeto de Vida, partindo dos “sonhos” de cada indivíduo e desdobrando-se em metas

tangíveis que orientam os passos futuros de cada estudante. Essa abordagem se articula fortemente com o Currículo Paulista e com a BNCC, em que o tema está entre as dez competências gerais, mais especificamente na competência 6 (“Trabalho e Projeto de Vida”). Nesses documentos, o tema “trabalho” é pouco desenvolvido, ficando mais associado aos itinerários formativos e como um dos elementos que compõem a elaboração desses projetos futuros, o que também ocorre no Inova. É enfatizada a conexão entre sonhos, descoberta de identidade, construção de autoestima e autoconhecimento, como elementos relacionados à entrada no mercado de trabalho (como consta no módulo 2, Projeto de Vida).

O curso sugere que o trabalho com o Projeto de Vida proporcione aos estudantes reflexões sobre os seus sonhos, propósitos, objetivos e projetos futuros, de forma que eles possam ampliar “o repertório sobre as possibilidades para o futuro, considerando o mundo do trabalho e a vida acadêmica” (EFAPE, 2019b). Conforme indica o material, o contato mais concreto com a realidade pode ser feito no fim do Ensino Médio por meio de “visitas a universidades e espaços de trabalho, além de promover palestras com profissionais de diversas áreas para que os estudantes conheçam melhor algumas possibilidades para o seu futuro”.

Poder e querer transformar sonho em realidade dependerá de autoconhecimento, persistência e planejamento. Projeto de vida é um processo de descoberta de potencialidades, limites, desejos e autoconhecimento da pessoa. Propõe uma análise sobre “quem ela é” e “quem ela gostaria de ser” no futuro; uma reflexão sobre seus sonhos e planos. O projeto de vida pode ser alterado à medida que a pessoa amadurece, afinal trata-se de um projeto para a vida toda. Possibilita que cada pessoa, no seu percurso, trace um planejamento para atingir seus objetivos, estabelecendo roteiros e metas intencionais. (EFAPE, 2019b)

A escola do século XX, mais dirigida a uma formação geral comum que possibilitasse o aprofundamento dos conhecimentos científicos, éticos e estéticos, estaria fadada ao fracasso. O Projeto de Vida daria maior sentido à presença do jovem na escola. E, dessa forma, com o desenvolvimento das CSE, o seu engajamento no mundo do trabalho seria um aspecto fundamental da oferta educacional. A escola se realizaria na vida futura, quando o “sonho se tornaria realidade”:

Eles estavam indo na escola sem perspectiva, sem uma visão de futuro [...]. Não tem nenhum plano dele para seguir, não tem um desejo ardente dentro dele. Os que têm esse desejo vão para frente [...]. Ele chega na escola com um sonho, uma ideia [...] ter uma profissão, ser uma coisa quando crescer, e depois esse sonho vai sumindo, fica só na ideia porque não tem um plano. Lá no Projeto de Vida, ele aprende que ele tem um sonho e depois ele vai buscar a identidade dele, quem ele é. Se com as habilidades que ele tem, se com as fragilidades que ele ainda tem, que precisa desenvolver, vai dar para chegar nesse sonho. (MATTOS, 2019)

Assim, o fortalecimento da sua identidade está ligado também à autoavaliação de suas habilidades/competências e, portanto, a um processo de autogerenciamento. Por conta disso, serão enfatizadas algumas capacidades gerais, que Anna Penido chama de “competências humanas”:

Tem muita gente que fala: “Ah, agora vai ser essa de formar meninos para mão de obra, para não ter uma formação humanista”. Não necessariamente. Formação para o trabalho hoje demanda mais competências humanas do que simplesmente a operação de apertar botão, apertar parafuso. Então, a gente precisa formar profissionais, não necessariamente um técnico em alguma coisa específica. (PENIDO, 2019b)

Penido parece se referir à crítica feita por diversos especialistas sobre a adoção de itinerários formativos no Ensino Médio por meio das mudanças na legislação educacional. Essa crítica diz respeito à separação de trajetórias dirigidas para a continuidade dos estudos (sobretudo o acesso ao Ensino Superior) daquelas trajetórias mais dirigidas para a capacitação profissional, visando à inserção mais imediata no mercado de trabalho. Em vários vídeos, há a afirmação de que o acesso à universidade ou à faculdade não deve ser um foco prioritário ou único. Aqui, surge outro elemento que seria a ideia da educação dirigida a uma formação integral que contribua para que os estudantes realizem melhores escolhas ao longo da vida e lidem com situações desafiadoras. Portanto, o Inova prioriza um conjunto de competências e habilidades gerais que envolvem o gerenciamento pessoal (gestão de tempo, de foco, de emoções, entre outros aspectos), que proporcionaria mais oportunidades de acessar trabalho e renda. Trata-se, então, de um forte engajamento pessoal e da capacidade de adaptação em relação àquilo que seria demandado do ponto de vista da realidade econômica e social, o que, em diversos momentos, aparece nas noções de empregabilidade e empreendedorismo.

A noção de “desenvolvimento” integral, do modo como é apresentada no Programa Inova Educação, se associa à proposta de preparação para a vida e para o trabalho, voltada para uma formação profissional mais ampla e não técnica “em alguma coisa específica” (PENIDO, 2019b). Nesse sentido, o desenvolvimento das CSE, sendo um componente desse autogerenciamento, é apresentado como determinante da vida futura e profissional dos jovens, em que as habilidades socioemocionais assumem uma dimensão maior em relação às cognitivas. Como afirma Viviane Senna:

[...] a ciência diz que elas [habilidades socioemocionais] são mais importantes que as habilidades cognitivas [...] na determinação da vida futura, em termos de saúde, renda e bem-estar social. Elas garantem maior estabilidade no emprego, maior estabilidade salarial, estabilidade conjugal, longevidade, menor obesidade, depressão envolvimento com crime, drogas, comportamentos desviantes. (SENNA, 2019b)

Algumas das competências elencadas para preparação da juventude para empregos em constante mudança são: “[...] abertura, criatividade, flexibilidade, capacidade de se adaptar a mudanças cada vez em volume maior” (SENNA, 2019b). Em resumo, num contexto de um mundo em transformação, habilidades como flexibilidade, resiliência e abertura são apresentadas como elementos preparadores dos jovens para o mercado de trabalho.

[...] esse é meio o eixo, você não ser arrastado, seja por emoções internas, seja por situações externas, você ter resiliência, ter tolerância ao estresse, às situações difíceis no seu trabalho, nos seus relacionamentos, ter confiança para enfrentar dificuldades [...], eu continuo, eu vou de novo, eu tenho tolerância a situações de frustração [...], a pessoa consegue navegar no meio da turbulência. (SENNA, 2019c, grifo nosso)

Temáticas relacionadas ao trabalho também aparecem como sugestão nas disciplinas eletivas, como é o caso da temática “empreendedorismo”, com a sugestão de que sejam desenvolvidas eletivas focadas no mercado de trabalho. Essa abordagem é muito enfatizada no vídeo “Eletivas e sua ligação com o Projeto de Vida”, que conta com o relato da pedagoga Naiara Martins a respeito das práticas do Instituto PROA em escolas públicas. Martins indica que o foco do trabalho do Instituto está na “dimensão comportamental” (também vinculada às competências socioemocionais) e que essa é a sua recomendação para o desenho de eletivas nas escolas (MARTINS, 2019). Traz fortemente a ideia de “simular a realidade”, focando em atividades como visitas a empresas e feiras de profissões. Em sua

fala, a pedagoga sugere ainda que sejam abordados conteúdos relacionados a como se portar em entrevistas, como participar de dinâmicas de processos seletivos, como falar em público ou como se comunicar por e-mail ou telefone cuidando do “bom português”. Uma das recomendações de Martins é sobre o desenvolvimento de eletivas com base na rede LinkedIn, que, segundo ela, é “a rede social do futuro para vocês” (se dirigindo aos jovens da plateia).

A abordagem do tema “Projeto de Vida e trabalho” no contexto do Projeto Inova, ao enfatizar a auto-determinação dos indivíduos na busca por seus sonhos, deixa de priorizar uma série de dimensões da realidade de jovens estudantes da rede, como: a) as experiências profissionais vividas no tempo presente; b) os caminhos de formação profissional, considerando possibilidades e obstáculos para o ingresso no ensino técnico e, especialmente, de nível superior; c) as políticas públicas existentes que dão suporte à capacitação profissional, o acesso ao primeiro emprego/estágio e a aprendizagem do trabalho como experimentação; d) a legislação e as normativas relacionadas à juventude e ao mundo do trabalho e que configuram os direitos vinculados ao trabalho; e) as orientações para lidar com situações de assédio moral e sexual no trabalho; f) todas as questões relativas às desigualdades de acesso a trabalho e renda, as condições do trabalho formal e da informalidade, o emprego e o desemprego como problemas estruturais, o racismo estrutural; g) o trabalho doméstico e de cuidados e suas implicações para a vida de jovens, sobretudo as mulheres. São temas que estão ausentes ou subdimensionados nos materiais e nos conteúdos do Programa.

Chama atenção o fato de o Inova não adotar o conceito de trabalho decente desenvolvido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) nem promover o conhecimento da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude (BRASIL, 2011), do Estatuto da Juventude e de outros direitos associados ao trabalho, assim como não dialogar com as demandas dos movimentos de representação da juventude e com a produção acadêmica que discute a relação entre juventude, escola e trabalho. De modo geral, a noção de trabalho como direito se encontra ausente nos vídeos e nos materiais de formação do Programa.

Vale dizer que esses conteúdos muitas vezes aparecem em alguns dos materiais de referência, mas não são diretamente incorporados no curso ou na proposta pedagógica e curricular do Inova Educação. A pesquisa “Diversidade, equidade e inclusão na escola” (FAZ SENTIDO, 2018), por exemplo, entre os diversos assuntos tratados, destaca que jovens que evadem estão mais sujeitos à inserção precária no mercado de trabalho, explicitando como eles experienciam de formas diferentes e desiguais a inserção laboral, e também a própria evasão escolar, que afeta principalmente as mulheres e a população negra. A pesquisa destaca ainda que a juventude brasileira é uma “juventude trabalhadora” e que essa relação é marcada por desigualdades:

A participação de jovens no mercado de trabalho no Brasil é marcada por vários desafios, como informalidade, baixa remuneração, alto índice de rotatividade, precarização da relação de trabalho e dificuldade de conciliação entre estudos, responsabilidades familiares e trabalho. O desemprego entre os jovens brasileiros é de duas a três vezes maior que o desemprego entre os adultos. (FAZ SENTIDO, 2018)

Já a pesquisa “Juventudes e o Ensino Médio” (FAZ SENTIDO, 2016) discute a realidade de jovens que não estão estudando nem trabalhando (referenciados no documento como “geração sem-sem”), ressaltando o gênero como um dos marcadores que diferencia as experiências dessa “geração”, como o fato de os jovens do gênero masculino deixarem a escola na maioria das vezes por conta da busca por

trabalho e das jovens mulheres terem mais dificuldades para acessar o mercado de trabalho. Assim como a pesquisa “Diversidade, equidade e inclusão na escola”, a pesquisa “Juventude e o Ensino Médio” aponta como as desigualdades sociais criam obstáculos diferentes em relação a “condição social, econômica, étnica e de gênero”. A pesquisa “Ensino Médio: o que querem os jovens?”, por sua vez, também indica que a conciliação entre estudos e trabalho é uma das principais dificuldades para a continuação dos estudos (13,8%) pelos jovens.

A breve discussão sobre o ensino noturno em uma das pesquisas usadas pelo Inova (FAZ SENTIDO, 2018) e nas telas do curso (EFAPE, 2019a) indica o seu “papel fundamental” para estudantes-trabalhadores ou que precisam estudar nesse período por outros motivos. Por outro lado, problematiza as baixas pontuações obtidas pelas estudantes do período noturno em avaliações como a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em comparação aos que estudam em período diurno, além das maiores taxas de distorção idade-série (53%), também em comparação com estudantes do período diurno, apresentando o ensino noturno como um desafio.

O problema é urgente, já que se trata de 2,4 milhões de jovens matriculados no período, ou seja, 33% do total de alunos do Ensino Médio. Com base no censo escolar, 67% deles exercem algum tipo de trabalho e, se não tiverem formação adequada, não conseguirão manter o emprego em face das frequentes descontinuidades tecnológicas (RAMOS apud FAZ SENTIDO, 2018)

Embora os materiais do Inova destaquem o ensino noturno como importante forma de efetivação do direito à educação, o Programa não se propõe a pensar possíveis soluções, assim como também não trata da realidade vivida pelos estudantes trabalhadores, parcela significativa dos estudantes desse período.

Portanto, o Inova Educação discute o mundo do trabalho com base na ideia de que o jovem que é capaz de se autogerenciar (incorporando aí uma ênfase no desenvolvimento das CSE) tem melhores condições de alcançar os seus objetivos pessoais e ultrapassar os obstáculos colocados pela realidade social. O engajamento pessoal e a disposição para fazer sacrifícios aparecem como elementos fundamentais, enquanto os direitos aparecem de forma secundarizada, senão inexistente. Trata-se, então, da já conhecida tensão entre a noção de empregabilidade (na qual o indivíduo é responsável por desenvolver atributos que o tornam interessante ao mercado de trabalho) e a noção de direitos (em que o mundo adulto deve constituir condições para o acesso de jovens a um trabalho decente, sobretudo por meio de políticas públicas).

A perspectiva apresentada pelo Inova dialoga fortemente com o diagnóstico e com as recomendações apresentadas pelo Banco Mundial no relatório “Competências e empregos: uma agenda para a juventude” (BANCO MUNDIAL, 2018a). O documento ressalta que o contexto atual traz um contingente maior de jovens no mundo do trabalho, cujos principais desafios dizem respeito ao que seria uma menor produtividade de jovens e às mudanças tecnológicas que levam a uma demanda crescente pelo desenvolvimento de novas competências, com destaque para as competências socioemocionais. A aquisição de conhecimentos de informática e o desenvolvimento dessas competências são fatores importantes para a “empregabilidade” dessa juventude. O documento conclui que “a aquisição de competências na escola, bem como no mercado de trabalho, torna-se parte do capital humano do Brasil e determina as perspectivas de produtividade e inclusão” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 9).

O Programa Inova traz as preocupações e os interesses da vida juvenil, mas realiza essa abordagem por meio de um conjunto de referenciais internacionais e nacionais de currículo numa perspectiva que aprofunda as contradições em uma sociedade desigual e historicamente autoritária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, organizamos e evidenciamos alguns dos principais aspectos do Programa Inova Educação, com base nos materiais oficiais dos cursos para formação de docentes e em pesquisas e/ou documentos indicados por essas fontes primárias. No entanto, em razão da pandemia de covid-19 e do ensino remoto, não foi possível acompanhar a sua implementação na rede pública de ensino. As várias questões aqui sinalizadas demandam maior aprofundamento para a compreensão de suas implicações na vida dos jovens, na sua escolarização e nas políticas educacionais do nosso país.

Os componentes Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia simbolizam o surgimento de uma política que tem visualizado novas proposições curriculares. Por isso, é fundamental que haja produções científicas voltadas ao entendimento dessa política e à ampliação da divulgação de análises diversas sobre o tema.

Em primeiro lugar, destacamos a integração entre o Programa Inova e outras políticas educacionais, sobretudo as curriculares. O Projeto de Vida como eixo da BNCC, da Reforma do Ensino Médio e sua presença desde o Ensino Fundamental demonstram uma mudança integrada na organização de componentes curriculares, revelando a centralidade desse componente tanto nos documentos curriculares nacionais quanto estadual, no caso específico de São Paulo.

Essa mudança tem uma trajetória mais longa, que é a implantação da escola de tempo integral, cuja formulação no Inova é a de “escola integral”, que remonta à inserção das competências socioemocionais como parte central dessa proposta de escola. Percebemos a ênfase no desenvolvimento dessas competências em documentos de organismos multilaterais e na legislação nacional, assim como o seu desdobramento no Programa Inova.

Desde a introdução de Eletivas, da proposição de metodologias ativas e da noção de protagonismo juvenil, propõe-se uma alteração da relação professor-aluno, do ensino-aprendizagem com o conhecimento, que aparece agora como motivação pessoal, sonho, desejo, e não mais como cultura e ciência. Essa arquitetura do currículo está calcada em percursos escolares individualizantes.

Assim, nos parece que as identidades e as vulnerabilidades são abordadas superficialmente no âmbito do Programa, aparentando certa homogeneização das juventudes e da adolescência como portadoras de sonhos, desejos, ideais de sucesso, sem que se considerem as subjetividades e as particularidades construídas historicamente em uma sociedade profundamente desigual. Ademais, existem aspectos interessantes relacionados ao protagonismo juvenil, à participação e às escolhas, que merecem atenção por denotar que não são raros uma releitura governamental do que os jovens querem e um direcionamento dos jovens para as formas de protagonismo e participação

que parecem ser aceitáveis. O processo de escolarização tem funcionado como uma preparação para o mundo do trabalho, e o Projeto de Vida é a súpula disso, direta ou indiretamente.

É necessário salientar que há uma convergência entre as concepções de trabalho, juventude e educação do Programa Inova e os documentos do Banco Mundial e da OCDE, bem como a intensa participação de fundações empresariais e institutos ligados a empresas e bancos na concepção, na formação e na implementação do Programa Inova, como se pode observar tanto nas pesquisas e nos documentos que fundamentam a sua construção (pesquisas de diagnóstico e protótipos de elaboração) quanto no processo de implementação e presença na formação (seja em cursos, seja no Movimento Inova e nos diversos sites que divulgam materiais didáticos para os componentes curriculares do Programa).

Pretendemos que esta publicação traga elementos importantes para a compreensão do Programa Inova Educação e abra perspectivas de aprofundamento em diversas direções, para pesquisadoras e pesquisadores, grupos de estudos, coletivos e entidades, docentes e estudantes.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. Em FREITAS, Maria Virgínia de (org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. 2.ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

APPLE, Michael Whitman. *Ideologia e currículo*. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BANCO MUNDIAL. *Competências e empregos: uma agenda para a juventude*. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Brasília, 2018a. Disponível em: <<http://documents1.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

_____. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018: aprendizagem para realizar a promessa da educação*. Washington, 2018b. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>>. Acesso em: 11 maio 2021.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro, 2005.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. *Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude*. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2011. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/--ilo-brasilvia/documents/genericdocument/wcms_301824.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 abr. 2021.

_____. *Estação juventude: conceitos fundamentais*. Ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. Helena Wendel Abramo (org.). Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2014. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/politicas%20de%20juventude1.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (2017b). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

_____. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 24 abr. 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de & SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. Em *Educar em Revista*, n. 63, p. 173-190. Curitiba, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100173&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 abr. 2021.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Trad. Guacira Lopes Louro. Em *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

CORROCHANO, Maria Carla & ABRAMO, Laís Wendel. Juventude, educação e trabalho decente. Em *Linhas Críticas*, v. 22, n. 47, p. 110-129. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view>>. Acesso em: 11 maio 2021.

CORROCHANO, Maria Carla; SOUZA, Raquel; ABRAMO, Helena Wendel. Jovens ativistas das periferias: experiências e aspirações sobre o mundo do trabalho. Em *Revista Trabalho Necessário*, v. 17, n. 33, p. 162-186. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.17i33.p29373>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

CORTI, Ana Paula. *À deriva: um estudo sobre a expansão do Ensino Médio no Estado de São Paulo (1991-2003)*. (Tese de doutorado) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

_____. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. Em *Educação em Revista*, v. 35, p. 1-20. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. O adolescente como protagonista. Em *Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento*, v. 1. Brasília, 1999.

_____. *O professor como educador: um resgate necessário e urgente*. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

_____ & VIEIRA, Maria Adenil. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo/Salvador: FTD/Fundação Odebrecht, 2006.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Trad. Antonio M. Magalhães. Em *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 423-460. Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

DELORS, Jacques (coord.). Os quatro pilares da educação. Em *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Trad. José Carlos Eufrázio. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco/MEC, 1998, p. 89-102.

DE TOMMASI, Livia. Juventude, projetos sociais, empreendedorismo e criatividade: dispositivos, artefatos e agentes para o governo da população jovem. Em *Passagens, Revista Internacional de História*

Política e Cultura Jurídica, v. 6, n. 2, p. 287-311. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337330681005>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

FAZ SENTIDO. *Diversidade, equidade e inclusão na escola*, 2018. Disponível em: <https://fazsentido.org.br/wp-content/uploads/2018/12/ESTUDO_DIVERSIDADES_rev.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

_____. *Juventudes e o Ensino Médio*, 2016. Disponível em: <<http://fazsentido.org.br/wp-content/uploads/2017/08/INSPI-A-FZS2-ESTUDOJUVENTUDES-EM.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2020.

_____. *Fundamental II: Adolescentes*, 2015. Disponível em <https://fazsentido.org.br/wp-content/uploads/2016/06/est_adolescentes_geral-1-1.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti (org.). *Atlas da rede estadual de educação de São Paulo*. Curitiba: CRV, 2018.

_____ & CÁSSIO, Fernando. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. Em *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 109, 2018.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; PASSOS, Felipe Garcia; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. 10 anos do Programa São Paulo Faz Escola. Em GIROTTTO, Eduardo Donizeti (org.). *Atlas da rede estadual de educação de São Paulo*. Curitiba: CRV, 2018.

GOULART, Débora Cristina & JACOMINI, Márcia Aparecida. *Resistencia y transformación del sistema escolar paulista: enfrentando las innovaciones neoliberales*. Campaña Mundial por la Educación. (No prelo.)

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Educação Integral para o Ensino Médio* (RJ), 2013. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/revista_educacao_Integral.pdf>. Acesso em: 4 maio 2021.

_____. *Educação integral para o século XXI: o desenvolvimento pleno na formação para a autonomia*. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/revista_educacao_Integral.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. Em *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 126, p. 21-41. Campinas, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

LAVAL, Christian et al. *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte, 2011.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. Em *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 62, p. 193-244. Madri, 1993.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. Em *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 35, n. 102. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092020000100507&lng=en&nrn=iso>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MORAES, Carmem Sylvania Vidigal. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. Em *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 405-429. Campinas, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200405&lng=en&nr m=iso>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*, s/d. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

NOVAES, Regina & ALVIM, Rosilene. Movimentos, redes e novos coletivos juvenis. Em LOPES, José Sérgio Leite & HEREDIA, Beatriz Maria Aladia de (orgs.). *Movimentos sociais e esfera pública: o mundo da participação*. Rio de Janeiro: Colégio Brasileiro de Altos Estudos/UFRJ, 2014, p. 269-302. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/2014%20-%20movimentos%20so ciais%20-%20seminario%20participacao.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/Competencias_Progresso_Social_digital.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

_____. *Lifelong Learning for All: Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*, v. 16/17. Paris, 1996. Disponível em: <[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En)>. Acesso em: 29 abr. 2021.

PLEYERS, Geoffrey & KARBACH, Nadine. *Young People Political Participation in Europe: What do We Mean by Participation?* Bruxelas: CoE/UE Youth Partnership, 2014.

PORVIR. *Nossa escola, relatório 2019*. Disponível em: <<https://porvir.org/nossaescolarelatorio/>>. Acesso em: 19 set. 2020.

_____. *Participação dos estudantes na escola: por que é importante*. Disponível em: <<https://participacao.porvir.org/>>. Acesso em: 19 set. 2020.

RAMOS, Mozart *apud* FAZ SENTIDO. *Diversidade, equidade e inclusão na escola*, 2018. Disponível em: <https://fazsentido.org.br/wp-content/uploads/2018/12/ESTUDO_DIVERSIDADES_rev.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

SANTOS, Daniel & PRIMI, Ricardo. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo/Rio de Janeiro: Instituto Ayrton Senna/OCDE/Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, 2014.

_____. *O papel da escola para o desenvolvimento socioemocional*. Instituto Ayrton Senna, s/d. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/alfabetizacao360/guia/anexos/instituto-ayrton-senna-estudo-perry-papel-da-escola-para-o-desenvolvimento-socioemocional-Primi-Santos.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

SANTOS, Raquel Souza dos. *E depois da escola? Desafios de jovens egressos do ensino médio público na cidade de São Paulo*. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). Decreto n. 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html#:~:text=Decreta%3A,a%20 valoriza%C3%A7%C3%A3o%20de%20 deus%20 profissionais>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

_____. Lei Complementar n. 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

_____. *Currículo Paulista*. São Paulo, 2019a. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

_____. Decreto n. 64.187, de 17 de abril de 2019. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 2019b.

_____. Inova Educação, 2019c. Disponível em: <<https://inova.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 3 mar. 2020.

_____. *Minha escola*. Consolidação do histórico de construção do protótipo: Educação Integral em Tempo Parcial para o Ensino Fundamental, Anos Finais. São Paulo: Fundação Volkswagen/Instituto Ayrton Senna, 2019d.

_____. *Inova Educação*. Tecnologia. 2019e. Disponível em: https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/PPT-TECNOLOGIA_hotsite.pdf. Acesso em: 5 jul 2020.

_____. Processo Administrativo SE n. 343.762/2018: Plano de Trabalho de Acordo de Cooperação entre SEE e Instituto Ayrton Senna, 2018. (mimeo.)

_____. *Proposta para o Ensino Fundamental: anos finais*. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2017. (mimeo.)

SIQUEIRA, Caetano. *Protótipo Minha Escola participa de Movimento Inova em São Paulo*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2020. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/prototipo-minha-escola-participa-de-movimento-inova-em-sao-paulo.html>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. Em *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 130, p. 219-242. Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100219&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SPOSITO, Marília Pontes & CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. Em *Tempo Social*, v. 17, n. 2, p. 141-172. São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200007>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SPOSITO, Marília Pontes & SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. Em KRAWCZYK, Nora Rut (org.). *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 33-62.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. Em *Educação e Pesquisa*, v. 44. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100430&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SPOSITO, Marília Pontes & TARABOLA, Felipe. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. Em *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400201&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Ensino Médio: o que querem os jovens?* São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-ensino-medio-o-que-querem-os-jovens/>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Cursos

ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (EFAPE). Curso Formação Básica. Módulo 1: Adolescência e Juventudes. São Paulo, Secretaria Estadual de Educação, 2019a.

_____. Curso Formação Básica. Módulo 2: Apresentação do Projeto de Vida. São Paulo, Secretaria Estadual de Educação, 2019b.

_____. Curso Formação Básica. Módulo 2: Eletivas. São Paulo, Secretaria Estadual de Educação, 2019c.

_____. Curso Formação Aprofundada. Módulo único: Projeto de Vida. São Paulo, Secretaria Estadual de Educação, 2019d.

_____. “Princípios para a concepção de educação integral”. Curso Formação Aprofundada. Módulo único: Projeto de Vida. São Paulo, Secretaria Estadual de Educação, 2019e.

Sites

Inova Educação, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
<https://inova.educacao.sp.gov.br/>

Instituto Ayrton Senna
<https://institutoayrtonsenna.org.br>

Vídeos

CASTRO, Paulo. Movimento Inova, palestra “Projeto de Vida”, bloco 1. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=peosm-hL1M4>>. Acesso em: 19 set. 2020.

FÓZ, Adriana. 37_Roda de especialistas 1. Curso inicial, módulo I. Adolescência e juventudes. São Paulo, Efape, 2019a.

_____. 40_Roda de especialistas 4. Curso inicial, módulo I. Adolescência e juventudes. São Paulo, Efape, 2019b.

KNOENER, Darlene. 37_Roda de especialistas 1. Curso inicial, módulo I. Adolescência e juventudes. São Paulo, Efape, 2019a.

_____. 38_Roda de especialistas 2. Curso inicial, módulo I. Adolescência e juventudes. São Paulo, Efape, 2019b.

_____. 39_Roda de especialistas 3. Curso inicial, módulo I. Adolescência e juventudes. São Paulo, Efape, 2019c.

LIMA, Helton. Movimento Inova, palestra “Projeto de Vida”, bloco 1. São Paulo, 2019a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=peosm-hL1M4>>. Acesso em: 19 set. 2020.

_____. Movimento Inova, palestra “Projeto de Vida”, bloco 2. São Paulo, 2019b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qWecTiMXheE>>. Acesso em: 19 set. 2020.

MAGRO, Alini Dal. Movimento Inova, palestra “Eletivas e sua ligação com o Projeto de Vida”, bloco 1. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R4PD4Fo5kLo&t=735s>>. Acesso em: 19 set. 2020.

MARTINS, Naiara. Movimento Inova, palestra “Eletivas e sua ligação com o Projeto de Vida”, bloco 1. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R4PD4Fo5kLo&t=735s>>. Acesso em: 19 set. 2020.

MATTOS, Edison. O que é Projeto de Vida. Curso inicial, módulo 2: Projeto de Vida. Efape, 2019.

MEDINA, Gabriel. 37_Roda de especialistas 1. Curso inicial, módulo I. Adolescência e juventudes. São Paulo, Efape, 2019.

MIZUTA, Gizele. In: 38_Roda de especialistas 2. Curso inicial, módulo I. Adolescência e juventudes. São Paulo, Efape, 2019a.

PENIDO, Anna. Movimento Inova, palestra “Adolescências e juventudes”, bloco 1. São Paulo, 2019a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Zn8fxmTRpLg>>. Acesso em: 19 set. 2020.

_____. Movimento Inova, palestra “Adolescências e juventudes”, bloco 2. São Paulo, 2019b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ygddMI4mCYo&t=5s>>. Acesso em: 19 set. 2020.

_____. Curso inicial, módulo I, Adolescência e juventudes. São Paulo, Efape, 2019c.

_____. Vulnerabilidades. Curso inicial, módulo I, Adolescência e juventudes. São Paulo, Efape, 2019d.

ROCHA, Haroldo. Movimento Inova, palestra “Educação para o século XXI”, bloco 1. São Paulo, 2019a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uqOlaxw2MrQ>>. Acesso em: 19 set. 2020.

_____. Movimento Inova, palestra “Educação para o século XXI”, bloco 2. São Paulo, 2019b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uqOlaxw2MrQ>>. Acesso em: 19 set. 2020.

ROMANO, Melissa. 34_Roda de alunos 3, desafios. Curso inicial, módulo I. Adolescência e juventudes. São Paulo, Efape, 2019.

SENNÁ, Viviane. Lançamento do Programa Inova Educação, parte 3. São Paulo, 2019a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ipGovAtoB8E&feature=emb_logo>. Acesso em: 2 out. 2020.

_____. Movimento Inova, palestra “Competências socioemocionais”, bloco 1. São Paulo, 2019b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RvWXHWdp2rM>>. Acesso em: 19 set. 2020.

_____. Movimento Inova, palestra “Competências socioemocionais”, bloco 2. São Paulo, 2019c. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eTeY5Q3LCnc>>. Acesso em: 19 set. 2020.

SIQUEIRA, Caetano. Movimento Inova, palestra “Inova Educação”. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zUPAbojntTE>>. Acesso em: 19 set. 2020.

SOARES, Rossieli. Movimento Inova, palestra “Lançamento do Programa Inova”, parte 4. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=d91uPLLQsBE>>. Acesso em: 19 set. 2020.

ANEXO

Escolas participantes do Protótipo Minha Escola em 2019

Diretoria de Ensino Regional Centro Sul

E. E. Doutor Álvaro de Souza Lima
E. E. Armando Araújo
E. E. Maestro Fabiano Lozano
E. E. Manuela Lacerda Vergueiro
E. E. Professora Martha Figueira Netto da Silva
E. E. Oswaldo Cruz

Diretoria de Ensino Regional Leste 2

E. E. Professor Aurélio Buarque de Holanda Ferreira
E. E. Eder Bernardes dos Santos Soldado PM
E. E. Heckel Tavares
E. E. Joaquim Eugênio Lima Neto
E. E. República da Guatemala
E. E. Professor Capitão Sérgio Paulo Muniz Pimenta

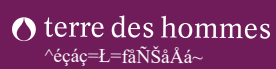
Diretoria de Ensino Regional Norte 1

E. E. Professor Augusto Ribeiro de Carvalho
E. E. Jornalista Carlos Frederico Werneck Lacerda
E. E. Professora Elizabeth Aparecida Simões Mesquita
E. E. Jornalista Ruy Mesquita
E. E. Oscar Blois
E. E. República Argentina

Diretoria de Ensino Regional Sul 3

E. E. Francisco Roswell Freire
E. E. Hermínio Sacchetta
E. E. Professor Joaquim Álvares Cruz
E. E. Professora Maria Amélia Braz
E. E. Professor Mário Arminante
E. E. Paulino Nunes Esposito

Apoio



Realização

