



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

KELLY CRISTINA LEANDRO

OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE  
INOVAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO

CAMPINAS  
2024

KELLY CRISTINA LEANDRO

**OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE  
INOVAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO**

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade Estadual de  
Campinas como parte dos requisitos  
exigidos para a obtenção do título de  
Mestra em Educação, na área de Educação

Orientadora: Prof. Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO  
FINAL DA DISSERTAÇÃO/TESE DEFENDIDA  
PELO(A) ALUNA KELLY CRISTINA LEANDRO, E  
ORIENTADA PELA PROFA. DRA. LAVÍNIA LOPES  
SALOMÃO MAGIOLINO.

CAMPINAS  
2024

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

L476s Leandro, Kelly Cristina, 1997-  
Os sentidos do trabalho docente no contexto de inovação do trabalho  
educativo / Kelly Cristina Leandro. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Lavinia Lopes Salomão Magiolino.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),  
Faculdade de Educação.

1. Trabalho docente. 2. Sentidos. 3. Teoria histórico-cultural. 4. Ensino  
médio. 5. Inovação. I. Magiolino, Lavinia Lopes Salomão, 1977-. II.  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III.  
Título.

Informações Complementares

**Título em outro idioma:** The meanings of teaching work in the context of innovation of  
educational work

**Palavras-chave em inglês:**

Teaching work

Senses

Historical-cultural theory

High school

Innovation

**Área de concentração:** Psicologia e Educação

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca examinadora:**

Lavinia Lopes Salomão Magiolino [Orientador]

Carolina de Roig Catini

Luciane Maria Schlindwein

**Data de defesa:** 22-08-2024

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <http://orcid.org/0000-0003-1241-3809>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/6641331456132100>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação

**OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE  
INOVAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO**

KELLY CRISTINA LEANDRO

**COMISSÃO JULGADORA:**

Lavínia Lopes Salomão Magiolino  
Carolina de Roig Catini  
Luciane Maria Schlindwein

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de  
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2024

## AGRADECIMENTOS

A toda a minha família, aos meus pais Débora e Leandro por todo o amor, carinho e cuidado. As minhas irmãs, Rafaela e Ana, por serem parceiras tão presentes. Aos meus amigos e amigas que acreditaram em mim e que foram em muitos momentos uma voz de incentivo. Em especial a minha amiga Amanda que lá no início desse processo me presenteou com livros do Vigotski me incentivando a seguir nesse caminho. A Marina, minha amiga tão querida, que me ajudou em tantos sentidos, só o tempo poderá mostrar o quanto sou grata pela sua presença. A professora Lavínia pela escuta gentil, pelos apontamentos sempre muito pertinentes e por me ensinar a ter uma postura combativa e ao mesmo tempo afetuosa diante da vida. A Vitória, por ter sido uma parceira incrível nesse processo todo, compartilhamos essa caminhada juntas e contar com o seu apoio foi fundamental, sua presença foi inestimável.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os sentidos produzidos na experiência vivida de professores(as) a respeito do trabalho realizado no interior da escola no âmbito de aprofundamento da racionalidade neoliberal e precarização da educação e reconfiguração do trabalho docente. O imperativo da inovação, tão apregoado pelos reformadores da educação no contexto brasileiro, foi implementado a partir da Reforma do Ensino Médio (2017) e do Programa Inova Educação (2019) no contexto do Estado de São Paulo. Nos questionamos: quais os efeitos da inovação no trabalho de professores? Que sentidos por eles são produzidos a respeito desse novo contexto? Para tanto, nos fundamentamos na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, em sua perspectiva de desenvolvimento humano, com destaque a categoria vivência, assumida neste trabalho como mobilizadora do processo de análise da relação sujeito-meio-significação. Em continuidade, partimos das colocações de Dardot e Laval (2016) para caracterização do contexto atual, marcado pela generalização da racionalidade neoliberal. Para a construção dos dados empíricos, aspecto assumido nesta pesquisa, desenvolvemos entrevistas com professores atuantes no Estado de São Paulo, que têm vivenciado diretamente a operacionalização objetiva e subjetiva da proposta educativa estruturada pelas referidos Reformas Educacionais. Como resultados, destacamos que o dogma da inovação tem cumprido o seu papel, na medida em que tem incidido na forma e conteúdo da prática educativa, desqualificação do trabalho de professores em torno dos conhecimentos científicos, estéticos e artísticos, rebaixando a formação da juventude e o trabalho docente à modelação de condutas visando a conformação da racionalidade neoliberal, marcada pela competitividade, concorrência e eliminação do outro.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente; Sentidos; Teoria Histórico Cultural; Novo Ensino Médio; Inovação

## ABSTRACT

This study aims to analyze the meanings produced in the experiences of teachers regarding the work carried out within schools, in the context of deepening neoliberal rationality, education precariousness, and the reconfiguration of teaching work. The imperative of innovation, so advocated by education reformers in the Brazilian context, was implemented through the High School Reform (2017) and the Inova Educação Program (2019) in the State of São Paulo. We question: what are the effects of innovation on teachers' work? What meanings do they produce regarding this new context? To this end, we draw on Vigotsky's Historical-Cultural Theory, emphasizing human development through the category of experience, which is taken in this study as mobilizing the analysis of the subject-environment-signification relationship. Furthermore, we build upon the insights of Dardot and Laval (2016) to characterize the current context marked by the generalization of neoliberal rationality. For the construction of empirical data, a key aspect of this research, we conducted interviews with teachers working in the State of São Paulo, who have directly experienced the objective and subjective operationalization of the educational proposal structured by these educational reforms. As a result, we highlight that the dogma of innovation has fulfilled its effect, as it has influenced the form and content of educational practice, devaluing teachers' work concerning scientific, aesthetic, and artistic knowledge, and lowering the formation of youth and teaching work to shaping behaviors aimed at conforming to neoliberal rationality, marked by competitiveness, rivalry, and the elimination of others.

**Keywords:** Teaching Work; Meanings; Historical-Cultural Theory; New High School; Innovation

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
CAPÍTULO 1 – Psicologia Histórico-cultural .....	18
<b>1.2. O meio .....</b>	<b>26</b>
<b>1.3. O sujeito .....</b>	<b>28</b>
<b>1.4. A significação .....</b>	<b>29</b>
CAPÍTULO 2 – Neoliberalismo e Educação .....	31
<b>2.1. Origem e estruturação do neoliberalismo .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2. Os efeitos da racionalidade neoliberal no campo educacional .....</b>	<b>43</b>
<b>2.3. As políticas educacionais no contexto brasileiro .....</b>	<b>50</b>
<b>2.4. Base Nacional Comum Curricular .....</b>	<b>51</b>
<b>2.5. Novo Ensino Médio .....</b>	<b>53</b>
<b>2.6. Programa Inova Educação .....</b>	<b>56</b>
CAPÍTULO 3 – A pesquisa de campo e análise dos dados .....	61
<b>3.1. Princípios teórico-metodológicos .....</b>	<b>61</b>
<b>3.2. Procedimentos metodológicos .....</b>	<b>62</b>
<b>3.3. Caracterização da escola .....</b>	<b>64</b>
<b>3.4. Perfil dos participantes .....</b>	<b>65</b>
<b>4. A construção dos dados – Focos de análise .....</b>	<b>66</b>
<b>(i) A reconfiguração do trabalho educativo .....</b>	<b>68</b>
<b>(ii) Afetos e efeitos da inovação .....</b>	<b>72</b>
<b>(iii) Práticas cotidianas de reflexão e subversão .....</b>	<b>77</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	83
REFERÊNCIAS .....	88
ANEXOS .....	94

## INTRODUÇÃO

Diferentes caminhos podem ser tomados para se iniciar uma exposição de ideias e reflexões em um trabalho como este. Começar traçando a centralidade dos processos históricos na elaboração da vida humana, social e coletiva, coloca-se como um ponto de partida interessante, tendo em vista o posicionamento teórico e epistemológico assumido, e ainda, a relevância que o momento histórico atual possui para os desdobramentos teóricos e empíricos do trabalho.

A afirmação de “a ciência é a natureza pensada pelo homem que, dessa maneira, passa a integrar a história humana na forma de ciência da natureza” (PINO, 2000, p. 49), dá ênfase à compreensão de que produção de conhecimento não é descolada do contexto social e histórico, de que, dialeticamente, uma certa sociedade, dentro de suas características próprias de funcionamento, possui elementos específicos que mobilizam o estudo de dadas problemáticas. Estes aspectos, contudo, se cruzam com a própria trajetória de vida dos sujeitos que produzem conhecimentos. Com isso pretende-se dizer que um tempo histórico, suas características, associada às inquietações pessoais que carregamos, estruturam problemáticas de pesquisa que produzem conhecimentos sobre o real.

Os interesses de estudo que foram sendo gerados ao longo da minha trajetória pessoal, enquanto aluna de escola pública, oriunda de um contexto familiar em que o acesso à educação pública e de qualidade chegou efetivamente somente na minha geração, em que o percurso de formação foi marcado por grandes desafios de ordem material e também subjetiva, são aspectos que se relacionam em alguma medida com a temática de pesquisa à qual me debrucei: sentidos do trabalho docente.

A condição de professores no contexto da escola pública é uma temática que significo como uma questão relacionada tanto com a minha escolha profissional pela Pedagogia, como uma busca também por compreender o que me fez e faz estar na educação e, junto a isso, a rede de relações que estou inserida que reúne professoras e professores e a escuta das angústias e questionamentos que por eles são expressas. Penso serem esses os aspectos centrais que se cruzam com o tema que esta pesquisa se propõe trabalhar, relacionando questões pessoais com uma problemática que vem sendo trabalhada teoricamente nos últimos anos (trataremos deste aspecto mais adiante).

Assumir um posicionamento teórico-metodológico que parte da dialeticidade sujeito-objeto e do caráter histórico e cultural como lente de análise de fenômenos sociais e dos

acontecimentos da vida humana, é o caminho incorporado por esta pesquisa e que diz respeito à base epistemológica estruturante da Teoria Histórico-Cultural de Lev. S. Vigotski, referencial em que nos situamos. Os modos como a realidade e as formas de vida social e cultural vão sendo criadas pela coletividade humana, os imperativos que pautam as relações sociais e a estruturação das relações produtivas, configuram os ares de cada tempo histórico e dizem sobre a gama de sentidos e significados que marcam os sujeitos e caracterizam a sociedade.

Partimos, neste estudo, da compreensão de que estamos implicados na atualidade no modo de vida neoliberal, caracterizado pelos imperativos da concorrência, competitividade, dentro de um sistema de mercado altamente predatório, desigual e exploratório. Este contexto demanda a produção de certas disposições de conduta, visto que a dinâmica concorrencial não é um dado natural (DARDOT, LAVAL, 2016).

Na medida em que a aceitação e conformação a uma realidade altamente precarizada, sem a garantia de direitos sociais básicos, em que a sobrevivência de cada uma e cada um nesse sistema depende única e exclusivamente de esforço pessoal. É preciso um trabalho intencional de inculcação e normalização deste discurso, de que para ter sucesso e boas condições materiais de vida, basta ter criatividade, esforço e dedicação. Nesse sentido, entendemos que o papel da educação para formação do sujeito empreendedor de si coloca-se como fundamental,

A centralidade da formação do contexto concorrencial e de disseminação da lógica de mercado para a vida social como um todo, ao estar alinhada ao processo de crise estrutural do capital, observada a partir da década de 1970 (ANTUNES, 2009), demandou uma reconfiguração das relações produtivas e da atuação do Estado. Neste cenário, a reformulação de políticas públicas foi um dos elementos centrais para dar forma e gerar a aceitação social da realidade que se colocava.

A partir da década de 1990 a atuação do Banco Mundial, junto a órgãos internacionais como OCDE e UNESCO, concorreu para a reconfiguração dos sistemas educacionais dos países ocidentais ao redor do mundo ( PEREIRA, PRONKO, 2014), visando alinhá-los a uma nova realidade econômica, tornou-se massiva e determinante para a definição dos programas educativos que passariam a ser formulados começando na década de 1990 e culminando nas recentes reformas educacionais, como a que nos compete nesta pesquisa, o Novo Ensino Médio (2017), no contexto nacional.

Mapeando estudos<sup>1</sup> feitos a respeito desta temática, tendo como objetivo compreender os enfoques de análise, foi verificado como traço comum entre as pesquisas localizadas, o foco no processo de implementação da normativa, analisando-a a partir de como as redes públicas de ensino estavam conduzindo este movimento.

Oliveira (2017), por exemplo, analisa o aumento do tempo de trabalho na rede estadual de Minas Gerais que culmina na precarização e intensificação do trabalho docente; Homem (2022), analisando os efeitos da implementação do projeto piloto do novo ensino médio em uma escola estadual do Rio Grande do Sul, observa que o aumento da demanda de trabalho tem sobrecarregado os professores e aprofundado a sua desvalorização. Scherer (2020), problematizando os efeitos do conceito de performatividade, definido como um método político que visa transformar subjetividades em prol do mercado - e que está presente nas políticas atuais de reestruturação do ensino médio - na rede estadual do Rio Grande do Sul, conclui que os professores encontram-se sobrecarregados e desvalorizados, sendo urgente o estabelecimento de movimentos de oposição massiva frente às iniciativas de desmonte da educação pública e reconfiguração do trabalho docente.

Foi observado, por outro lado, a ênfase na discussão do viés político e econômico nas análises produzidas a respeito da implementação das recentes reformas educacionais, em específico o Novo Ensino Médio, frisando a articulação entre política educacional, os interesses dos setores empresariais e a consolidação do projeto de formação da juventude no interior da crise do capital - como assinalam Quadros e Krawczyk (2021); Marcelino, Porto e Cabral (2020); Ferretti (2018); Navarro, Oliveira e Silva (2020); Barcelos, Souza, Fontana et al (2017).

O viés formativo mobilizado pelas novas legislações, Base Nacional Comum Curricular (2018), Novo Ensino Médio (2017), e no contexto do estado de São Paulo o Programa Inova Educação (2019), usa como argumento que a escola de então estava fundamentada em concepções e práticas educativas ultrapassadas, distante das demandas dos estudantes, carecendo de reformas e inovações que pudessem adequar as práticas escolares à realidade do jovem do século XXI, e para isso propõe como alternativa mudanças curriculares.

Para tanto, fundamenta-se na proposta de flexibilização curricular, a inclusão de

---

<sup>1</sup> Por meio dos descritores combinados “reforma do ensino médio”, “trabalho docente” “professores”, aplicados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, com recorte temporal de 2017 a 2022, foram localizados sete trabalhos. Com a leitura dos resumos chegou-se a três estudos que focavam as recentes a reforma do Ensino Médio e o trabalho docente. A escolha dos termos citados para a realização das buscas se justifica no objetivo de mapear produções que articulassem o NEM e o impacto no trabalho dos professores. Esta revisão foi realizada entre maio e julho de 2022.

itinerários formativos como meio dos estudantes criarem suas trilhas individuais de aprendizagem, redução da carga horária de componentes curriculares obrigatórios, associado ao foco no desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais - como assinalam criticamente Smolka et al (2015), Goulart (2021a, 2021b), Catini (2020).

Nos moldes das reformas educacionais, tais competências, ao serem desenvolvidas dentro do espaço escolar, servem como estratégia de tentativa de captura da subjetividade classe trabalhadora, conforme indicado por Silva (2018a). A escola passa, assim, a servir à formação do “sujeito empreendedor de si mesmo”, que recebe um cardápio de competências e habilidades para o tornar mais atrativo para o mercado (SILVA; MAGIOLINO, 2022).

Ao mesmo tempo, em um contexto de intensa precarização da educação, “quem teria que fazer o trabalho sujo de seleção e triagem não seria mais ninguém além de professores, professoras, educadores e educadoras” (CATINI, 2020, p. 65).

Esta colocação a respeito do trabalho sujo de seleção destinado a professores no contexto de Reformas Educacionais, faz menção a uma noção que cabe destaque. Retomando as análises de Primo Levi e seus escritos sobre a experiência de judeus nos campos de concentração, e em especial os estudos de Dejours e Torrente sobre a intensificação do sofrimento social no neoliberalismo, Paulo Arantes (2011) se volta ao que se convencionou chamar, no contexto contemporâneo, de *trabalho sujo*.

Tendo os seus primórdios na experiência coletiva de judeus que executavam o genocídio de seu próprio povo a partir da imposição feita pelos nazistas. Essa experiência de trabalho em massa, de acordo com os referidos autores, pode ser entendida como a chave explicativa para o genocídio dos judeus na Europa, e nos aproximando do contexto de aprofundamento da racionalidade neoliberal na atualidade, práticas parecidas têm sido reformuladas, na dimensão do trabalho sujo como forma de intensificação do sofrimento social ao nos debruçarmos sobre o trabalho docente.

“o “mal” se representaria hoje como um sistema de gestão, como um princípio organizacional: das empresas, dos governos, de todas as instituições e atividades, em suma, que, organizadas segundo esse mesmo princípio, foram se convertendo em centros difusores de uma nova violência, e incubadoras de seus agentes, os ditos colaboradores do nosso tempo” (ARANTES, 2011, p. 32).

Primo Levi ao estudar os prisioneiros-funcionários *Sonderkommandos*, judeus obrigados a executar práticas de extermínio contra outros judeus, constrói o conceito de *zona cinzenta* como forma de explicitar a relação entre “o poder e o desejo de viver em um sistema violentamente autoritário” (GERBER, 2022, p. 03). Submetidos a uma realidade regida pela

busca da sobrevivência, em que o medo ao se colocar como “o principal combustível das tecnologias neoliberais de poder” (ARANTES, 2011, p. 38), produz a aceitação de condições precárias de trabalho.

Aproximando-nos da realidade de professores que atuam na rede de ensino do Estado de São Paulo, observamos um cenário também de envolvimento com o trabalho a partir da mobilização do medo e da insegurança, em que os formuladores das políticas de educação destinam a implementação de uma proposta formativa causadora por si só de insatisfação e sofrimento.

A precarização das condições de trabalho para professores que atuam na rede pública de ensino é observada como um processo que tem se intensificado ao longo dos anos. Tratando especificamente da realidade do Estado de São Paulo, a partir da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, a diversificação das formas de contratação e a abertura para contratos com prazo determinado, entre outros aspectos, aprofundaram a redução da seguridade de professores em seu contexto de trabalho. A Reforma do Ensino Médio (2017), juntamente com a Reforma Trabalhista, agudiza esse quadro (VENCO, 2019).

Compreendendo que a precarização das condições de trabalho é característica da estrutura econômica própria do neoliberalismo contemporâneo, cabe destaque as análises de Safatle (2021). O autor sistematiza a compreensão de que a produção do sofrimento no interior do neoliberalismo acontece por meio da “patologia da insuficiência e da disfuncionalidade da ação” (SAFATLE, 2021, p. 42). Nesse sentido, o modo de vida neoliberal produz intencionalmente um senso permanente de insuficiência, e, no mesmo movimento, oferece como única saída possível para a mortificação do sofrimento o consumo e o aprimoramento de si. A produção de sofrimento é uma técnica usada para solidificar a lógica de consumo estruturada pelo mercado econômico.

Constrói-se, portanto, o argumento de que a educação pública no contexto brasileiro tem sido alinhada às demandas do capital na figura das Reformas Educacionais efetivadas nos últimos anos, em que os professores além de serem obrigados a trabalhar com componentes curriculares alheios a sua formação (projeto de vida, eletivas e itinerários formativos), são colocados como os agentes diretos na operacionalização de uma proposta formativa que privilegia o trabalho em torno de competências e habilidades socioemocionais, que visam à conformação e aceitação de relações produtivas exploratórias e degradantes - isso, ao mesmo tempo em que são submetidos a esta lógica em seu trabalho cotidiano. Em outras palavras, são obrigados a operacionalizar essa proposta formativa, ao mesmo passo em que vivenciam na sua

própria relação com o seu trabalho essa mesma dinâmica exploratória e degradante. Intensificam-se, assim, lógicas meritocráticas e de culpabilização do indivíduo que aprofundam a desigualdade social e os níveis de sofrimento psíquico e desesperança em relação à própria vida, afetando diretamente alunos(as) e professores(as).

Nesse sentido, ao serem colocados como operadores diretos desta proposta de formação duplamente perversa, os(as) professores(as) não passam a ser, de certa forma, agentes de produção do seu próprio sofrimento? Afinal, se por um lado são obrigados a atuar dentro de uma estrutura curricular que desqualifica diretamente sua profissão, por outro lado, são colocados também na posição de agentes de uma concepção de formação humana alicerçada no discurso de sucesso vinculado ao consumo, de inovação e desvalorização do conhecimento em prol das competências e habilidades de interesse para o mercado.

Em meio à essa nova ordem racional neoliberal, que impõe condições de vida incertas, precárias e regidas pela luta diária pela sobrevivência, o questionamento que se coloca é: como as professoras e os professores têm vivenciado isso e como são afetados por esta nova realidade? Quais sentidos são produzidos sobre a educação, a formação e o trabalho docente propriamente dito no imperativo da inovação? Como o(a) professor(a) é afetado(a)? Como se (re)coloca o seu papel?

Os sentidos produzidos na experiência vivida pelas e pelos docentes neste contexto é o objeto desta pesquisa. Para a análise de tal questão a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, se coloca como perspectiva teórica profundamente fértil para a reflexão em torno do processo de produção de sentidos e significados no interior da vivência do sujeito, e seus desdobramentos na subjetividade e nas condições objetivas de trabalho. Dentro do construto teórico de Vigotski (2018), a *vivência* é assumida como categoria de análise da relação sujeito-meio no desenvolvimento da criança, tomando como referência, por um lado, as características constitutivas do meio, e do outro, o modo como o sujeito vivencia esta ambiência, reage a ela e se produzem sentidos a partir do experienciado.

Estamos tomando essa categoria vigotskiana como instigadora da análise de uma questão complexa sobre o trabalho docente, quer seja: a inovação da forma e da prática educativa a partir das referidas Reformas Educacionais, tendo em vista os aspectos objetivos e subjetivos deste processo. Estamos nos propondo a problematizar a relação sujeito-meio, ou seja, a experiência desses professores no contexto de aprofundamento da racionalidade neoliberal, buscando compreender como essa nova dinâmica tem sido sentida, ou ainda, apropriada-significada-internalizada por esses sujeitos. O uso desta categoria para análise dos

efeitos das alterações nas condições e formas de trabalho de professores, justifica-se por alguns fatores.

O primeiro deles diz respeito ao maior enfoque dado pelas pesquisas atuais em analisar o processo de implementação das políticas, com pouco destaque aos impactos no trabalho docente, na experiência vivida por professoras e professores e o modo como o seu trabalho é significado em contexto de precarização e sofrimento. O levantamento bibliográfico realizado e citado anteriormente justifica esta afirmação.

O segundo fator se relaciona com o intuito de aproximar o núcleo conceitual da Teoria Histórico-Cultural da análise de problemáticas educacionais - em específico o conceito de *vivência* que tem sido adensado teoricamente nos últimos anos e utilizado no campo do desenvolvimento infantil -, e demonstra potencialidades para contribuir no estudo da relação objetividade-subjetividade na experiência social de sujeitos, de maneira geral.

E por último, compreendendo que o saber psicológico tem sido cada vez mais aproximado do campo da economia e educação, haja vista o foco dado ao desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais como justificativa para expansão da eficácia econômica, consideramos relevante utilizar como referencial o pensamento de Vigotski, na medida em que afirma um viés revolucionário e crítico dentro do campo da psicologia.

Diante desse cenário, o tema trabalhado na presente pesquisa diz respeito aos sentidos expressos pelas(os) professoras(es) a respeito da experiência vivida no processo de implementação das referidas políticas educacionais, tendo como referência a Teoria Histórico-Cultural de desenvolvimento humano de Lev S. Vigotski (1896-1934), seus estudiosos e autores contemporâneos que se dedicam à problemática e possibilitam um diálogo com a mesma.

Consideramos que tal construto pode oferecer um aprofundamento da compreensão de questões relacionadas à subjetividade das e dos envolvidos nos processos educacionais e suas implicações no trabalho docente tendo em vista as condições objetivas (im)postas em uma nova ordem racional neoliberal (Dardot e Laval, 2016) em suas especificidades no contexto brasileiro de desigualdade social, precarização da educação e adoecimento no trabalho.

Neste sentido, reiteramos que a categoria analítica *vivência*, proposição vigotskiana, ao tratar da relação sujeito-meio no processo de constituição social do sujeito, pode possibilitar a problematização da realidade atual de professores no contexto do ensino público do Estado de São Paulo. Observamos, deste modo, uma possibilidade de contribuição para o campo de crítica a problemas envolvendo a educação na atualidade, assumindo, ainda, a interface com a

psicologia, tendo em vista as proposições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os sentidos produzidos na *vivência* de professores(as) a respeito do trabalho realizado no interior da escola no âmbito de aprofundamento da racionalidade neoliberal e precarização da educação e reconfiguração do trabalho docente. Como objetivos específicos, se colocam: (a) problematizar a proposta curricular sistematizada pela Reforma do Ensino Médio e pelo Programa Inova Educação; (b) mobilizar a categoria *vivência* para a análise da relação sujeito-meio, no processo de constituição do sujeito (c) identificar as implicações deste novo formato de organização do trabalho pedagógico na experiência de professores(as) com o seu trabalho; (d) contribuir criticamente nas análises acerca dos programas educacionais de caráter neoliberal.

Para isso, nos dedicamos à realização da pesquisa de campo, tendo como instrumento a entrevista semiestruturada. Foram realizadas entrevistas com professores atuantes na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, em específico com docentes de uma instituição localizada em um município do interior.

O trabalho está organizado em três capítulos, além desta introdução. No primeiro, nos dedicamos à exposição dos conceitos fundamentais da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, de Vigotski, explicitando a centralidade da cultura e das relações sociais para a formação do psiquismo, dando destaque ao conceito de *vivência* como categoria de análise da experiência social de sujeitos. Destacamos que não buscamos analisar a *vivência* de professores, pois compreendemos que esta não é passível de análise propriamente dita, afinal trata-se de um conceito teórico. E como tal, se insere no trabalho como mobilizador da discussão, da análise da experiência social de professoras e professores no momento atual.

No segundo caracterizamos o contexto neoliberal, afirmando sua expressão enquanto racionalidade, destacando como as políticas educacionais têm mobilizado um referencial de formação do sujeito empreendedor de si mesmo, conformado a um contexto de precarização e exploração.

No terceiro capítulo, sistematizamos os dados construídos na pesquisa de campo junto aos professores participantes desta pesquisa, indicamos os focos de análise, sendo eles: a reconfiguração do trabalho educativo; (ii) afetos e efeitos da inovação; (iii) práticas cotidianas de reflexão e subversão. Nos quais fazemos as articulações teóricas com base nos trechos destacados das entrevistas. Por fim, apresentamos as considerações que versam, em suma, sobre a compreensão de que a inovação proposta pelas mudanças nas legislações, em especial na

figura do Novo Ensino Médio (2017) e do Programa Inova Educação (2019), na realidade precarizaram o trabalho educativo, tanto na dimensão pedagógica e curricular destinada as/os estudantes, como nas condições de trabalho vividas pelas professoras e professores.

## **CAPÍTULO 1 – Psicologia Histórico-cultural**

Atuar na interface entre o campo da psicologia e problemáticas sociais relacionadas à educação, tendo em vista a massiva produção e apropriação dos saberes psicológicos por setores da sociedade que visam usá-los para justificar propostas econômicas e educativas que privilegiam interesses privados em prol de direitos sociais, se coloca como um processo importante e necessário.

Safatle (2021) aponta de forma muito consistente a aproximação dos debates econômicos com noções próprias da filosofia moral e da psicologia, destacando que tais usos dizem respeito a decisões muito conscientes e bem estruturadas. A mobilização de termos psicológicos e morais para justificar processos econômicos, tem sido a estratégia utilizada para eliminar o espaço político como meio próprio para o debate e crítica sobre os modos de produção e circulação de riqueza. Esta eliminação tem gerado “consequências maiores para os modos de sujeição psíquica e sofrimento social” (SAFATLE, 2021, p. 20).

A tese de que o neoliberalismo inova em pregar a centralidade de intervenções, viabilizadas pelo Estado<sup>2</sup>, na estrutura psíquica dos indivíduos, como forma de se assegurar como racionalidade dominante, afirma o neoliberalismo como uma “engenharia social” (SAFATLE, 2021, p. 25). Neste quadro, o campo da psicologia é fundamental, na medida em que produz saberes utilizados para a conformação dos indivíduos a este tipo de normatividade social.

Com isso se pretende indicar a relevância para um cenário como este, pautar perspectivas psicológicas que rompam com esse viés de controle e sujeição. Em um momento em que a economia, como mencionado, e a educação, a partir das Reformas Educacionais observadas nos últimos anos no contexto brasileiro, têm (im)posto o trabalho com as emoções, o design psicológico (SAFATLE, 2021), a formação de conduta por meio de competências e habilidades socioemocionais, pautados em uma perspectiva de conformação e sujeição, tem urgência o debate de propostas teóricas críticas, como Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vigotski.

Neste sentido, buscamos aproximar nesta pesquisa a Teoria-Histórico-Cultural a análise de problemáticas educacionais atuais. Assim como defende Sawaia (2014), pensamos ser possível colocar teorias como força prática a favor da vida. O momento em que vivemos de

---

<sup>2</sup> Paulo Arantes, grande referência nos estudos marxistas, afirma há muitos anos que o Estado no contexto neoliberal assume caráter altamente central, articulado e forte na garantia do mercado e sua expansão.

aprofundamento da racionalidade neoliberal, maximização das práticas de concorrência e competitividade entre os sujeitos, produzindo sofrimento psíquico e desgaste dos vínculos de cooperação e coletividade, abre a premência de se pautar uma teoria de desenvolvimento humano que privilegia a relação com o outro pautada na alteridade, que se apoia em uma perspectiva de valorização das potencialidades humanas de criação e produção do novo, de que novas formações subjetivas produzem transformações sociais, e que a criação de um novo sujeito está inscrita na história humana. Estas são colocações que merecem espaço em um contexto por vezes aparentemente esvaziado de possibilidades.

A compreensão de estar vivenciando um momento histórico em que uma nova forma de produção material da vida estava emergindo – contexto da Revolução Russa (1917) – favoreceu para que Lev S. Vigotski (1896-1934), autor bielorusso, se dedicasse em seus estudos a pensar nos processos de formação humana alicerçados na história e na cultura, comprometidos com a transformação social.

Afirmar tal aspecto, tomando-o como central na estruturação da teoria deste autor, se faz possível com o respaldo de estudos que nos apontam o entrelaçamento de Vigotski com o meio cultural que por ele foi vivenciado. Destacamos as colocações de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes (2017), autoras que se dedicaram na análise das raízes de emergência da Teoria Histórico-Cultural:

Desde que começamos a nos dedicar ao estudo das obras de Vigotski, o seu envolvimento com a Revolução de Outubro parecia-nos quase certo, pois a leitura de seus textos permitia ver, com clareza, que os seus fundamentos são bastante distintos daqueles que inspiraram – e ainda inspiram – grande parte da psicologia ocidental. Além disso, afirma-se, reiteradamente, a base materialista, histórica e dialética de suas proposições teóricas. (PRESTES e TUNES, p .288, 2017)

Nesta direção, uma indagação que emerge é: o que uma nova forma de organização das relações produtivas poderia provocar na formação psíquica dos sujeitos?

Partindo deste questionamento ao ter como base epistemológica o materialismo histórico e dialético de Marx (1818-1883), Vigotski trouxe para o campo da psicologia contribuições fundamentais sobre a intrínseca relação entre o desenvolvimento do psiquismo e as bases históricas e culturais, na formação humana.

O processo de transformação do ser orgânico em ser social se dá por meio do trabalho, entendido como atividade vital de transformação da natureza. O ser humano não existe enquanto tal sem o trabalho. Marx (2013, p. 326) diz: “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...] agindo sobre a natureza externa e modificando-a

por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”.

O trabalho é entendido como ação que adapta “matérias naturais específicas a necessidades humanas específicas”. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência” (MARX, 2013, p. 167). A vida humana, o mundo em que os seres humanos vivem, portanto, não é dado pela natureza, mas produzido coletivamente, por meio de ações que alteram a objetividade, a materialidade, em prol do atendimento de necessidades. As formas e condições de moradia, vestimenta e alimentação dos sujeitos são obras do trabalho humano, que criam a base material em que a existência humana se estrutura e se complexifica. Assim, Marx (2013, p. 327) indica que no trabalho se efetiva algo que é unicamente do homem com a possibilidade de criação, de planejamento e ideação: “no final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente”.

Com a orientação inicial de transformar a natureza, material, de modo a criar suas condições de existência, o processo laborativo se inscreve na relação sujeito-natureza. A partir do intercâmbio entre os sujeitos, das relações sociais que emergem durante o processo de produção das condições de vida, coletivas e comunitárias, o circuito laborativo passa a ser composto pela relação sujeito-natureza-sujeitos entre si, tornando-se cooperativo. A ação de transformação da natureza, a práxis social, se complexifica e o pôr teleológico passa a ser intersubjetivo, compartilhado entre os sujeitos de um mesmo grupo social: “nessas formas da práxis social, a posição teleológica não é mais dada pela relação direta com a natureza, mas atua e interage junto com outros seres sociais, visando a realização de determinadas posições teleológicas” (ANTUNES, 2009, p. 139). Em suma

por meio do trabalho, um processo que simultaneamente altera a natureza e autotransforma o próprio ser que trabalha. A natureza humana é metamorfoseada a partir do processo laborativo, dada a existência de uma posição teleológica e de uma realização prática (ANTUNES, 2009, p. 142)

Lukacs (1885-1971), pensador marxista, em consonância com a posição que assumimos aqui, define o trabalho em sua dimensão ontológica, afirmando que “através dele realiza-se, no âmbito do ser material, um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade” (2013, p. 37). E ainda pontua que “conceber teleologicamente a natureza e a história implica não somente que ambas possuem um caráter de finalidade, que estão voltadas para um fim, mas também que sua existência, seu movimento, no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente” (2013, p. 38).

O processo de ideação presente no modo como o ser humano se relaciona com a natureza e cria suas condições de vida e, dialeticamente, cria a si mesmo, é o traço diferencial e próprio da vida humana. Assumindo tal concepção, Vigotski (2009) busca compreender o psiquismo humano, a consciência humana, discutindo o que difere o comportamento humano do comportamento animal, buscando traçar a emergência da atividade consciente e o desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas, radicadas no processo de significação e no trabalho criador.

Para atender tal prerrogativa, é pela via da articulação entre o plano filogenético e o ontogenético que seus estudos sobre o desenvolvimento humano operam. A história da espécie humana, filogênese, e a história pessoal do sujeito, ontogênese, são dimensões que se imbricam. O ser humano se constitui, assim, partindo de uma base biológica em meio a condições orgânicas e, por meio do trabalho, ultrapassa as condições dadas, presas ao campo perceptivo, circunscritas ao ambiente natural, “a existência social humana pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural” (PINO, 2000, p. 47).

Afirmar o caráter histórico e dialético do desenvolvimento humano é um dos principais aspectos que diferencia as proposições de Vigotski de outras vertentes. As críticas por ele feitas remetiam ao fato de que a psicologia ignorava, em sua época, o problema da consciência, de modo que tanto a reflexologia como a psicologia subjetiva seguiam mantendo um dualismo em suas análises: “la principal premissa de la reflexologia, la admision de la posibilidad de explicar enteramente el comportamiento del hombre sin recurrir a fenómenos subjetivos, es decir, la psicologia sin psique, representa la otra cara del dualismo de la psicologia subjetiva, con su intento de estudiar una psique pura, abstracta.” (VIGOTSKI, 1991, p. 23)

Buscando não cair em reducionismos, o autor bielorusso afirma que a abordagem materialista dos processos psicológicos, do estudo da consciência, deve materializar e demarcar os processos psíquicos na realidade objetiva que os constituem. Neste sentido, afirma o caráter duplamente instrumental da atividade humana – trabalho – em sua dimensão técnica e a semiótica, articulando objetividade, aspectos concretos e materiais, com a subjetividade, dimensão dos sentidos e significados produzidos pelos sujeitos. A sociabilidade biológica, também inerente aos animais, torna-se cultural a partir da ação humana, “tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem” (PINO, 2000, p. 54). Transcendendo as incitações imediatas da realidade, portanto, a relação do ser humano com a natureza se constitui indiretamente: mediada pelos instrumentos técnicos, pelos signos e pelo outro nas relações sociais. Em suma,

o evento determinante da história humana [...] é a criação dos mediadores semióticos que operam nas relações dos homens com o mundo físico e social. Instalando-se nos espaços dos sistemas de sinalização natural, estes mediadores os tornam espaços representacionais, de modo que emerge um novo mundo, o mundo simbólico ou da *significação*. (PINO, 2000, p. 59)

A entrada no universo simbólico (trans)forma radicalmente o funcionamento intra e interpsíquico dos seres humanos. Enquanto os instrumentos, externos, regulam a ação sobre os objetos, a materialidade, os signos, por sua vez, são os mediadores internos que estruturam e regulam o próprio psiquismo, ou seja, o comportamento humano como um todo.

Pino (1991, p. 32) destaca a centralidade do conceito de mediação semiótica na obra de Vigotski ao pontuar que este “permite explicar, por exemplo, os processos de internalização e objetivação, as relações entre pensamento e linguagem ou a interação entre sujeito e objeto do conhecimento”, e ainda esclarece que “mediação é toda intervenção de um terceiro “elemento” que possibilita a interação entre os “termos” de uma relação”.

Neste quadro, a linguagem possui fundamental importância. Na medida em que surge organizando a ação prática do sujeito, imbricando concreto, objetos e ações, e o simbólico, em sua dimensão comunicativa e representativa, a linguagem, por meio do significado da palavra, estrutura o funcionamento psíquico propriamente humano. A relação entre pensamento e linguagem, por meio do significado da palavra, é um ponto central na teoria histórico-cultural, pois explicita o vínculo entre concreto e simbólico na formação da consciência e psiquismo humano. Sobre o significado da palavra, Pino (1991, p. 38) esclarece que “o caráter generalizante do significado das palavras permite as duas funções principais da linguagem que a articulam com o pensamento: a comunicativa e a generalizante. Funcionalmente diferentes, comunicação e representação estão interligadas.” Nomear os objetos da realidade, as ações vinculadas a estes objetos, os tipos de interações entre sujeitos, estados emocionais, enfim, criar generalizações, conceitos, portanto signos, que representam algo do real, vincula concreto e simbólico, estruturando o pensamento humano.

Assim, por meio da mediação semiótica, do significado da palavra, é possível que os sujeitos incorporem os significados sociais, coletivos, que formam a comunidade humana a qual fazem parte, internalizando a cultura e, portanto, dando origem às funções psicológicas superiores: “todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediados, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, com parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos” (VIGOTSKI, 2009, p. 161).

Aqui se fundamenta a lei geral do desenvolvimento, que sedimenta a compreensão de que as funções psicológicas aparecem primeiramente no plano interpessoal (nas relações sociais) e depois no plano intrapessoal, e a premissa da origem social da consciência humana, nas palavras de Vigotski “las relaciones entre las funciones psíquicas superiores fueron en tiempos relaciones reales entre los hombres” (VIGOTSKI, 1995, p. 101).

Compreendendo o psiquismo como fruto de uma construção semiótica forjada nas e pelas condições materiais de vida e existência dos sujeitos, orientada pela produção e uso de signos, como explicar o processo de passagem dos significados das relações sociais, externas, para o âmbito interno, pessoal, estruturando as funções psicológicas superiores?

Este é um outro aspecto fundamental da teoria vigotskiana, na medida em que o autor delinea o conceito de internalização, buscando não cair em uma interpretação dicotômica. Pino (1992 e Smolka (1992) destacam a importância deste cuidado conceitual com o uso do termo *internalização* para explicar esse processo de passagem do interpsicológico para o intrapsicológico sem cair em determinismos - de ordem social ou individual.

Pino (1992, p. 325) propõe o uso dos termos público e privado para designar a mudança de estado, a passagem de uma esfera a outra “o público e o privado se entrelaçam constituindo-se mutuamente no campo da inter-subjetividade” permitindo analisar “o processo de reconstituição no indivíduo das funções psíquicas desenvolvidas pelo gênero humano; processo denominado inadequadamente “internalização”. Em outro texto, Pino (2000, p. 68) avança nas suas análises e se refere ao processo de internalização em termos de *apropriação e conversão*

A internalização das relações sociais consistiria na “conversão” das relações físicas entre pessoas numa réplica delas na esfera privada da pessoa. O que implica, ao mesmo tempo, mudança de estado – do mundo público para o mundo privado – e mudança de sentido – significação que as relações sociais têm para o indivíduo. A conversão não é um processo automático; ao contrário, ela pressupõe a atividade do sujeito.

Neste sentido, a conversão-apropriação das relações sociais em funções psicológicas, ao ser compreendida a partir destes conceitos, permite considerar este processo como o resultado da atividade do sujeito, que se apropria e converte os significados sociais em sentidos pessoais, agregados de significantes produzidos pelo sujeito a partir das suas experiências particulares, da sua história pessoal, “o que pensamos, falamos, sentimos, lembramos etc. não é algo que já está pronto, à disposição do indivíduo para seu uso. Enquanto objetos semióticos, as ideias, as palavras, os sentimentos ou as lembranças têm de ser *produzidos*” (PINO, 2000, p. 70). Para finalizar “as funções psicológicas são a conversão, na esfera privada, da significação que as posições sociais têm na esfera pública” de modo que “constituem a projeção na esfera privada

(plano da pessoa ou da subjetividade) do drama das relações sociais em que cada um está inserido” (PINO, 2000, p. 72).

Colocados estes apontamentos, que pautam a centralidade da cultura, das relações sociais e da atividade do sujeito no processo de constituição do psiquismo, convém destacar que os modos de estruturação e funcionamento da vida social, fruto do trabalho humano de (trans)formação da realidade, são fundamentais no processo de constituição do sujeito enquanto ser social. Conforme tem sido indicado por Molon (2015), a abordagem dialética entre processos inter e intrapsicológicos admite que “a constituição do sujeito acontece pelo outro e pela palavra em dimensão semiótica” (MOLON, 2015, p. 57).

Assim, compreendendo o processo de constituição do sujeito como um aspecto convergente da trama conceitual da Teoria-Histórico-Cultural, o conceito vigotskiano de *vivência* se insere como categoria analítica da experiência social do sujeito, na medida em que coaduna as dimensões social e pessoal, as particularidades do meio e da personalidade, sedimentados pelo processo de significação, como uma unidade de análise. Vigotski (2018) constrói o conceito de vivência a partir da relação criança-meio, pensando em seu processo de desenvolvimento. Nós, por outro lado, estamos propondo olhar a questão do trabalho docente no momento atual, dadas as condições objetivas e subjetivas que pautam este contexto, tendo a categoria *vivência* como noção mobilizadora de nossas análises, justamente por sistematizar em si as características do meio, a inserção do sujeito nessa realidade e o processo de atribuição de sentido, de significação, que marca essa experiência. Nos tópicos subsequentes explicitamos melhor estes aspectos.

### **1.1. O conceito de *vivência* como categoria de análise**

Como ponto de partida, alguns apontamentos acerca do conceito de vivência podem ser feitos, indicando os seus significados e a sua centralidade na Teoria Histórico-Cultural. Do russo, o termo *pereživánie*<sup>3</sup> foi traduzido como vivência para a língua portuguesa.

---

<sup>3</sup> Cientes das polêmicas em torno da tradução e da opção por manter ou não o termo *pereživánie*, utilizamos, aqui, o termo *vivência*, tal como traduzido diretamente do russo tanto na publicação da quarta aula de Vigotski no dossiê Ideias de L. S. Vigotski e outros trabalhos, pelo departamento de Psicologia da USP em 2010, como na publicação em 2018 do livro “As setes aulas de Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia”. Consideramos que tais publicações têm permitido adensar teoricamente os estudos acerca do conceito e da questão do meio às quais nos deteremos no projeto. Cabe apontar, ainda, que Delari e Passos (2009) indicam que o termo possui significado polissêmico e está presente na obra de Vigotski com diferentes usos; e que Toassa (2009, 2011, 2019) tem se debruçado no estado deste conceito em Vigotski destacando a sua centralidade e complexidade, no que diz respeito a sua tradução e consequente conceitualização, bem como a sua relevância para o pensamento do autor.

Conforme indicado por Delari e Passos (2009), possui significado polissêmico e está presente na obra de Vigotski com diferentes usos, justificando a sua densidade. Do ponto de vista estrutural,

“Perejivanie” é composto por duas partes. A primeira é o prefixo “pere” (nepe) que contempla significados como: (a) orientação da ação através de algo (por exemplo: “pereshagnut” – atravessar, ultrapassar); (b) realização da ação outra vez e/ou de outra maneira (por exemplo: “peredelat” – refazer, reformar); (c) superação (por exemplo: “perestradat” – superar um sofrimento) [...] A segunda é o radical “jivanie” do verbo arcaico “jivat” que significa viver. (DELARI e PASSOS, 2009, p. 09)

O desdobramento do termo expressa sua complexidade, contribuindo para a compreensão de que *perejivanie* denota na transformação da conduta, ao ser almejado ultrapassar a condição em que se está para um outro estado. Assim, a *vivência* em Vigotski carrega esta complexidade, fundamentando que o processo de formação do sujeito perpassa este tipo de experiência que desencadeia uma mudança de postura, uma reestruturação psíquica, evidenciando a (im)potência do meio social para o desenvolvimento.

As características do contexto social, da situação vivida, e os significados produzidos pelo sujeito, estão sintetizados na *vivência*, unidade que articula meio-sujeito-significação. Inserido em um contexto histórico e cultural que irá caracterizar a realidade de desenvolvimento – meio -, o ‘como’ as relações sociais serão apropriadas está calcado na significação. Esta, fundamentada na produção de sentidos e significados, é o elo central entre sujeito e meio\vivência na dinâmica de apropriação das relações sociais. Nesta direção, “não basta saber qual ou quais elementos estão influenciando o desenvolvimento [...] é necessário saber ou interpretar aquilo que constitui sua “vivência”, de modo que “a vivência de uma experiência envolve, de alguma forma, ter um significado do que ela acarreta: é um trabalho semiótico” (PINO, 2010, p. 751).

Os sentidos produzidos no interior das relações sociais, marcadas pelo conflito, contradições e pela pluralidade de significados e perspectivas, sintetiza a compreensão de que a existência humana é complexa, conflitante e circunscrita na profundidade específica de cada realidade vivencial. De modo elucidativo, Molon (2011, p. 617) diz:

[...]viver a vida não é apenas um evento circunstancial, nem somente um episódio ocasional, mas é o modo de ser do sujeito nas relações e práticas sociais, no acontecimento que se dá em um determinado contexto concreto e histórico, engendrado pelas diferentes posições sociais ocupadas e pelo lugar singular que cada um ocupa num dado momento.

Com essas considerações argumentamos que a relação meio-vivência-significação define o processo de constituição e (trans)formação do sujeito<sup>4</sup>. Aberto este caminho conceitual, chegamos ao cruzamento de conceitos que convergem para o objeto desta pesquisa, quer seja: os sentidos produzidos por professores no contexto atual de reformas educacionais. Tendo em vista a *vivência* como categoria de análise que engloba as características do meio e o modo como o sujeito produz sentido acerca do que por ele foi vivido, quais efeitos têm sido produzidos na experiência social de professores com o seu trabalho, no contexto de aprofundamento da racionalidade neoliberal, a partir das reformas educacionais? As contradições das relações sociais, o drama próprio da existência humana, assim como discorrido por Vigotski, tem se expressado de que maneira na experiência cotidiana de professores implicados em uma realidade marcada pela brutalidade, precariedade e esvaziamento de significados que apontem para um futuro com melhores condições de vida. Em contrapartida, quais potencialidades podem estar nascendo, sendo gestadas, no interior desta mesma realidade, podendo figurar em rotas de fuga, fortalecimento, resistência e superação?

## 1.2. O meio

Considerando a ênfase da teoria vigotskiana à dimensão cultural, podemos de pronto afirmar que não se trata aqui de se pensar o meio em seu viés estritamente natural, orgânico, ao pensar o seu papel no desenvolvimento. A dialética objetividade-subjetividade como estruturante na constituição do sujeito ocorre em uma certa ambiência, em um meio, impregnado de significados sociais, práticas e sentidos que vão sedimentar o processo de desenvolvimento. Nesta direção, o meio natural serve de suporte e condição para a criação do meio cultural, que é este propriamente fruto da atividade humana voltado à satisfação das suas necessidades de existência (PINO, 2010).

Tratando de delinear os fundamentos da pedologia, ciência que tem como objeto o desenvolvimento infantil, Vigotski (2018, p. 75) traz destaque a questão do meio e sua influência no desenvolvimento da criança. Um primeiro apontamento fundamental feito pelo autor neste texto, diz respeito a compreensão de que as características específicas do meio não são determinantes, ou seja, “o meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 74). Deve-se, no entanto, abordar a **relação** entre o meio e a criança. Com isso, Vigotski argumenta que um dado

---

<sup>4</sup> A discussão sobre a relação sujeito-meio-significação será adensada, neste momento trazemos algumas indicações.

acontecimento desencadeia certos impactos por estar diretamente relacionada àquele momento específico de desenvolvimento, de modo que este mesmo acontecimento, se ocorre em outro momento, geraria outros impactos.

O autor diz que “o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada grau etário” (p. 74). Deste modo chegamos à compreensão de que a relação da criança com o meio se altera ao longo do tempo, de forma que “até mesmo quando o meio se mantém pouco alterado, o mero fato de a criança mudar, no processo de desenvolvimento, faz com que se modifiquem o papel e o significado. Analisando este mesmo texto de Vigotski, Pino (2010, p. 748) pontua: “Vigotski lembra que, com o crescimento físico e psicológico, o meio dela se expande, ou seja, novos elementos e aspectos desse crescimento ocupam a cena produzindo novos efeitos”. O cerne, portanto, é a relação criança-meio, compreendendo ambos de forma dinâmica.

Se a relação meio-sujeito é dinâmica e considerando a ênfase dada por Vigotski ao aspecto de que a influência do meio não é por si só determinante, o autor faz questão de pontuar que a produção de sentidos acerca de uma certa experiência social é feita de forma específica por cada sujeito, ainda que estejam inseridos em uma mesma realidade, com as mesmas características. Para explicar este ponto, o autor faz menção a um caso clínico em que três irmãos, em idades diferentes, mesmo estando situados em uma mesma realidade, respondem a ela de formas diferentes. É neste quadro que se deflagra o conceito de *vivência* como unidade de análise que explica a significação da experiência social do sujeito, a partir da sua relação com o meio. Vigotski destaca que “os momentos essenciais para a definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência”, assim, é “o momento refratado através da vivência da criança” que explicita a influência do meio no seu desenvolvimento.

Não se trata de analisar as características do meio, na sua dimensão objetiva e subjetiva, buscando observar como a criança é afetada, de forma externa, mas buscar encontrar “a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 77). O objetivo é pensar a influência do meio na experiência social do sujeito, na formação da sua subjetividade, tomando como referência a vivência, entendida como uma unidade de análise que representa “de modo indivisível, por um lado, o meio, o que vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso” (VIGOTSKI, 2018, p. 78). Estamos tratando do meio significado, como produto de um

trabalho semiótico.

Com base nesses apontamentos, situamos o meio como um dos componentes que estrutura a tríade do conceito de *vivência*.

### 1.3. O sujeito

No momento em que Vigotski começa a construir a sua teoria, a consolidação da psicologia enquanto ciência está situada em uma compreensão dualista, que cinde corpo e mente, neste sentido a subjetividade, a constituição do sujeito, são temáticas postas da seguinte maneira: “a subjetividade foi vista enquanto interioridade não dizível e não acessível, e o sujeito, somente enquanto exterioridade observável, comportamento” (ROSSETTO; BRABO, p. 03). As colocações de Vigotski vão na contramão desse cenário, pois dentro do quadro teórico que por ele vai sendo delineado, sujeito e subjetividade são constituídos, e só podem ser constituídos, no interior das relações sociais, ou seja, pelo outro(s) e pela linguagem.

Retomando a premissa da origem social das funções psicológicas superiores, a centralidade de cultura e da ação humana, por meio do trabalho, para a constituição da vida humana objetiva e subjetiva, mesmo que não usando diretamente os termos subjetividade e sujeito, o quadro teórico vigotskiano permite a compreensão de que “a questão do sujeito está nas relações sociais e nas práticas sociais, na dinâmica dialética entre o funcionamento interpsicológico e o funcionamento intrapsicológico, transição que acontece pelas mediações semióticas” (MOLON, 2011, p. 617).

É imerso na realidade, no universo simbólico, nas relações sociais, no drama da vida, no choque de sistemas e posições sociais (VIGOTSKI, 2000), que os modos de sentir, conviver, pensar, imaginar e até mesmo criar, são constituídos no\pelo sujeito. Estes não são, contudo, determinados pelo meio, pois contam com o sujeito como agente no processo de (re)produção de sentidos. É justamente por estar imerso em uma certa ambiência, em um meio social significado, que ele produz sentidos e significados sobre o vivido, conferindo marcas pessoais àquilo que é experienciado. Estes conteúdos vivenciais, marcados pelo drama das relações e pelos conflitos sociais situados no plano micro e macro da experiência social do sujeito, são convertidos em produto semiótico que dá sustentação e forma à subjetividade. Cabe enfatizar que não tratamos aqui de composições subjetivas estáticas, fechadas em si, mas em produções passíveis de reestruturação e transformação nas\pelas relações sociais. O trabalho criador é característica constituinte do psiquismo humano, assim “a subjetividade e o sujeito são

compreendidos na realidade social e na vida social, vista esta como, primordialmente, histórica” (MOLON, 2015, p. 118).

O conceito de *vivência*, aqui compreendido a partir da já mencionada tríade sujeito-meio-significação, toma o sujeito enquanto participante de sua própria constituição, sendo que esta se dá pelo processo de significação, marcado pelas características constitutivas do meio social. O questionamento de Vigotski sobre como coletividades produzem sujeitos singulares nos parece passível de ser compreendido por meio do conceito de *vivência*, pois a questão do sujeito se insere diretamente neste quadro. Aproximando-nos da temática discutida neste trabalho, nos deparamos com os modos como o meio social contemporâneo, marcado pela concorrência e competitividade vistas como norma social, legitima a subjetividade empreendedora, autogerida e autossuficiente, desqualifica a coletividade em prol do sucesso individual; e indagamos: de que modo os sujeitos inseridos nesta ambiência têm significada sua experiência de vida?; e em nosso caso, quais sentidos têm sido produzidos pelos professores em relação ao seu trabalho? Discutimos, na sequência, o conceito de significação e suas implicações.

#### **1.4. A significação**

A primazia dada às relações sociais dentro do quadro teórico vigotskiano, que enfatiza a origem e natureza social da consciência, em que as formas tipicamente humanas de comportamento são originadas dentro de um contexto social, histórico e cultural, deflagra uma questão acerca da maneira que as relações sociais se tornam funções psicológicas.

Discutindo a relação entre Pensamento e Linguagem, Vigotski (2009) diferencia sentido e significado da palavra, como forma de explicar o processo de significação, a partir da relação entre a dimensão intra e interpsicológica. Enquanto o significado da palavra é mais estático, estável, um ato de generalização, “é apenas uma pedra no edifício do sentido” (VIGOTSKI, 2009, p. 465), o sentido é a dimensão mutável, está diretamente relacionada ao contexto em que a palavra se insere e ao mesmo tempo ao sujeito, de modo que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI, 2009, p. 465). É na relação social e pessoal, significado e sentido, que a palavra constitui a consciência. A associação entre uma construção comum e coletiva de conceitos, que são os significados, e a experiência do sujeito em que sentidos são produzidos, de modo que “a palavra incorpora, absorve [...] os conteúdos intelectuais e afetivos”, forma o processo de significação.

Buscando adensar essa discussão, tendo em vista a importância de um entendimento mais apurado de tal questão, os autores Angel Pino (1991, 1992) e Ana Luiza Smolka (1992,

2000), grandes estudiosos da obra de Vigotski, destacam nesse quadro os conceitos de conversão e apropriação, respectivamente, com o intuito de tratar do conceito de internalização sem cair na dicotomia externo-interno, muito presente no campo da psicologia e incisivamente combatido por Vigotski. Diante disso, a conversão das relações sociais em funções psicológicas é orientada pelo processo de significação. É na dinâmica de operação com signos e na produção de sentidos no interior das relações sociais que ocorre o processo de conversão para o plano intrapsicológico dos sentidos e significados produzidos pelo sujeito. Smolka (2004, p. 56) conceitua que “o signo, produção humana, atua como um elemento mediador (funciona entre, remete a), operador (faz com que seja), conversor (transforma) das relações sociais em funções mentais”.

Enfatizando: “o que é internalizado, portanto, é a significação da realidade (física, social ou cultural) não a realidade em si mesma” (PINO, p. 322, 1992). Deste modo, é no e pelo processo de significação, na relação com o outro, que o sujeito se constitui, de modo que “a significação, enquanto produção de signos e sentidos, é (resultante de) um trabalho coletivo em aberto, que implica ao mesmo tempo, acordo mútuo, estabilização e diferença (inter-incompreensão constitutiva...)” (SMOLKA, 2004, p. 56). Pinçando pontos centrais, podemos sintetizar indicando as relações sociais, portanto o papel do outro(s), o trabalho semiótico e a relação dialética externo-interno, sujeito-meio.

Discutir cada um desses conceitos, quer sejam, meio, sujeito e significação, articulando-os em torno da categoria *vivência*, nos parece neste ponto evidente, ou ao menos possivelmente observável, a intrínseca inter relação entre cada um deles. Como uma trama em que cada um dos fios, entrelaçados, compõe uma única peça que diz sobre um processo complexo e potente para a análise da produção de sentidos do sujeito dentro de uma certa tessitura cultural e histórica.

## CAPÍTULO 2 – Neoliberalismo e Educação

O intuito de articular a teoria de desenvolvimento de Vigotski - dando destaque ao conceito de *vivência* - para análise dos modos como as alterações na forma de estruturação do trabalho pedagógico afetam as e os docentes, a partir das reformas educacionais implementadas recentemente no contexto brasileiro, com os estudos do campo da crítica social, bem como da psicologia, perfaz a intencionalidade de estabelecer alguns nexos que possam contribuir para a aproximação de tais campos na análise de problemáticas educacionais. E ainda traz o intento de vislumbrar possíveis brechas de enfrentamento e superação da realidade posta.

A busca pela compreensão da realidade em suas múltiplas determinações é um dos elos centrais da epistemologia marxista com a teoria histórico-cultural de Vigotski. Ir da aparência em busca da essência dos fenômenos, esmiuçando as relações dinâmico-causais que estruturam uma certa problemática é o movimento teórico-metodológico preconizado por Marx para o estudo da sociedade capitalista, e que foi diretamente assumido pelo pensamento vigotskiano no campo da psicologia.

Marx identificou que “a análise econômica clássica, limitada à face empírica dos fenômenos, impediu a compreensão da especificidade histórica das formas burguesas de produção” (MARX, 1987\2017a, *apud* BULHÕES e MARTINS, 2018). Vigotski (1896-1934) identifica no campo da psicologia este mesmo viés dicotômico e desarticulado no estudo do psiquismo, observando o predomínio de perspectivas essencialistas e fragmentadas nas teorizações sobre o desenvolvimento humano. Ao pautar a ausência de historicidade sobre os fenômenos psicológicos, o autor bielorusso se apoia nos pressupostos do materialismo histórico e dialético de Marx, e defende o psiquismo humano enquanto um sistema interfuncional, que deve ser estudado por unidades, assim como anunciado pela epistemologia marxista. Neste sentido, chega à noção de *vivência* enquanto unidade de análise que abarca em si, por um lado, os elementos do meio social, influenciadores diretos no desenvolvimento, e por outro, as especificidades do sujeito inserido nesta determinada ambiência. É pela via da relação entre sujeito-meio que o estudo de problemáticas sociais, considerando a relação dialética entre objetividade e subjetividade, se desenvolve dentro do pensamento de Vigotski.

Nessa linha, tendo em vista os pontos apresentados e a proposta deste estudo, este capítulo se detém na caracterização do contexto histórico-cultural da atualidade e seus desdobramentos no campo educacional, em específico na forma das políticas educacionais. O objetivo é apresentar os aspectos centrais que caracterizam a ambiência, o meio, em que as práticas educativas têm se desenvolvido atualmente, para posteriormente, no capítulo seguinte,

nos debruçarmos em alguns tópicos conceituais da teoria histórico-cultural, que dizem sobre a *vivência* - unidade de análise orientadora desta pesquisa - e sua centralidade no processos de constituição do sujeito, dos seus modos de sentir-agir em um determinado contexto e o que isso tem a nos dizer ao pensarmos nas possibilidade de enfrentamento da realidade posta. Com este movimento, pretende-se elaborar algumas análises a respeito dos dados empíricos construídos junto aos professores participantes deste estudo. O que os sentidos produzidos pelos sujeitos - professores atuantes na educação pública do Estado de São Paulo no contexto atual - podem revelar sobre uma realidade objetivada em termos de precarização, catástrofe e brutalidade? (ANTUNES,2018; CATINI, 2020, 2021; KAYSER, 2018)

Iniciamos o capítulo com a sistematização de noções centrais que caracterizam o modo neoliberal de estruturação das relações produtivas, bem como de seu respectivo modelo de subjetivação. Na sequência, apresentamos alguns apontamentos sobre como as políticas educacionais têm assumido um novo direcionamento, tendo em vista o contexto de crise do capitalismo e ascensão do modelo da empresa flexível. Um redirecionamento das práticas educativas foi colocado em curso, a partir de orientações de órgãos internacionais, bem como em decorrência do incentivo dos setores empresariais. Tendo em vista o contexto brasileiro, este cenário se consolidou a partir da implementação da Reforma do Ensino Médio (2017), da Base Nacional Comum Curricular (2018), e no contexto do estado de São Paulo pelo Programa Inova Educação (2019), por isso apresentamos as características centrais deste conjunto de normativas. O objetivo é, a partir deste quadro, tecer algumas análises sobre como professoras e professores têm vivenciado esse momento, destacando os impactos no seu cotidiano de trabalho.

Indicamos que a relevância em discutir tal questão reside na compreensão de que as recentes políticas educacionais incorporadas no contexto brasileiro, conforme já discutido por vários autores Quadros e Krawczyk (2021); Marcelino, Porto e Cabral (2020); Ferretti (2018); Navarro, Oliveira e Silva (2020); Barcelos, Souza, Fontana et al (2017), têm grande relação com a agenda mundial de maximização da lógica neoliberal de orientação das relações produtivas, bem como de formação dos sujeitos empreendedores de si mesmos.

Conforme diz Harvey (2005),

Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento” p. 15

Desnaturalizar o universo conceitual que fundamenta as práticas que caracterizam a vida de uma sociedade em um determinado tempo histórico, enfatizando que os modos de produção da existência, na dialética objetividade-subjetividade, são obra da ação de sujeitos e não dados naturais, permite perscrutar o processo de emergência e consolidação de um certo modo de organização social, os atores e grupos envolvidos e seus interesses inerentes. A defesa de que a forma produtiva da atualidade é fruto de uma evolução natural, aquém da ação intencional de grupos dominantes movidos por disposições muito bem estruturadas, tem o efeito de desmobilizar o desejo de criação coletiva de novas formas de existência.

Deste modo, o entendimento do neoliberalismo como racionalidade, perspectiva defendida por Dardot e Laval (2016), coloca-se como um ponto de partida interessante para a caracterização do contexto atual, na medida em que permite compreender com mais clareza o estreitamento entre a forma produtiva dominante no capitalismo e a construção de um projeto educativo consonante a este contexto tendo em vista a ação direta sobre a conduta, o sujeito. Em outras palavras, compreender o modo neoliberal de funcionamento das relações produtivas como uma realidade intencionalmente estruturada e instituída, e não como um dado natural e espontâneo, desnaturaliza a emergência e ampla propagação do discurso empreendedor, tão fecundo atualmente, permitindo identificar os elementos estruturantes dessa racionalidade e sua incorporação no discurso educacional. Os autores defendem que “o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (DARDOT e LAVAL, 2016, p.17).

Por meio de um resgate cuidadoso da (re)fundação teórica do pensamento neoliberal, os autores constroem o argumento de que o neoliberalismo passa a estruturar a sociedade não somente na sua dimensão econômica, mas especialmente cultural, a partir da norma\princípio da concorrência. A racionalidade neoliberal consiste na “generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (p. 17). Neste cenário o papel do Estado é compreendido como central para a consolidação desta racionalidade. Se no liberalismo clássico o dogma do não intervencionismo estatal era central, no neoliberalismo o papel do Estado é recolocado, passando a ser visto como fundamental para a criação e manutenção da dinâmica de mercado. O contexto concorrencial não é visto como um dado natural, ele precisa ser intencionalmente produzido.

A noção de concorrência é a espinha dorsal da racionalidade neoliberal. O seu alto grau

de adesão se relaciona diretamente com a construção no imaginário social de que a competitividade é primordial para o bom funcionamento da sociedade. De acordo com Dardot e Laval (2016), o grande precursor desta noção foi Hebert Spencer (1820-1903), na medida em que, para os autores, ele será o responsável por deslocar “o centro de gravidade do pensamento liberal, passando do modelo de divisão do trabalho para o da concorrência como necessidade vital” (p.53).

Inspirado pelo pensamento do biólogo naturalista Charles Darwin (1809-1882), especificamente na lei da seleção natural como princípio de transformação das espécies, Spencer, em 1894, no livro *Princípios da Biologia*, elabora a expressão “sobrevivência dos mais aptos” (p. 48)<sup>5</sup>. O imperativo da concorrência tomou forma a partir da construção do entendimento de que a competição é uma forma de funcionamento social vital para os seres humanos, sendo ela condição para o progresso da humanidade. Barrá-la significaria impedir que o progresso social aconteça.

No liberalismo clássico a complementaridade de funções se sistematiza em torno da noção de especialização, em que as atividades produtivas se tornam cada vez mais específicas e são regidas por uma lógica de promoção geral dos indivíduos. Nos primórdios do neoliberalismo é observada a transição para a noção de seleção, em que os menos aptos são eliminados pelos mais fortes. O progresso se dá pela aniquilação dos menos adaptados.

Os menos aptos, os mais fracos, serão eliminados por aqueles que são mais adaptados, mais fortes na luta. Não se trata mais de uma lógica de promoção geral, mas de um processo de eliminação seletiva. Esse modelo não faz mais da troca um meio de se fortalecer, de melhorar; ele faz dela uma prova constante de confronto e sobrevivência. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 53)

Feitos estes apontamentos iniciais, nos tópicos subsequentes será feita uma breve exposição do percurso de origem e consolidação do neoliberalismo. Alinhado a isso, algumas indicações serão feitas das relações desta ambiência com o que tem sido observado no campo educacional.

## **2.1 Origem e estruturação do neoliberalismo**

O liberalismo econômico surge no século XVIII, na Europa, a partir do pensamento de Adam Smith (1723-1790), e tem como dogmas: a não intervenção do Estado na economia; o livre mercado; gerenciamento autônomo da economia; harmonia e equilíbrio natural de

---

<sup>5</sup> DARDOT e LAVAL (2016, p. 48).

interesses individuais; divisão racional e harmônica do trabalho.

As transformações do sistema ultrapassaram os pressupostos teóricos da ideologia liberal clássica. As formas de concorrência que foram se impondo demonstraram-se pouco harmônicas, o fenômeno da empresa e seu modo de funcionamento hiper especializado aprofundou as formas de competitividade, de modo que mecanismos de regulamentação da economia e de organização da vida social passaram a ser necessários devido aos conflitos nascentes no interior da sociedade. A concepção de divisão racional e harmônica do trabalho passou a entrar em declínio, diante das lutas das organizações sindicais frente a um contexto de desigualdade e pobreza geradas pelo crescimento da industrialização.

Por outro lado, a Primeira Guerra Mundial e as recorrentes crises econômicas e sociais no início do século XX, como a grande depressão em 1929, intensificaram o processo de revisão do liberalismo. Este contexto de sucessivas crises sociais colocou em questionamento a figura de um Estado defensor de uma doutrina econômica assentada na liberdade como um dado natural, a partir de relações sociais não regulamentadas. Tais aspectos compuseram o quadro de crise do *laissez-faire*, se fazendo necessário construir novos meios para garantir o enriquecimento da classe dominante e manutenção da ordem social capitalista.

O Estado “parecia o único em condições de recuperar uma situação econômica e social dramática” (DARDOT. LAVAL, 2016, p. 57). O principal dogma do liberalismo clássico, o de não intervencionismo do Estado na economia, foi o primeiro a ser revisto, de modo que se assumiu como necessário definir novos parâmetros para a intervenção governamental. O sistema capitalista estava em crise, de acordo com Dardot e Laval, duas saídas foram formuladas: o novo liberalismo e o neoliberalismo.

Por um outro, o chamado *novo liberalismo*, pensado pelo economista John Keynes (1883-1946), visava garantir a existência da sociedade de liberdades individuais, por meio da reformulação do aparato jurídico, moral, político, social e econômico estruturante da sociedade. A garantia dos interesses individuais permanece como central, mas se coloca como necessária a revisão da atuação do Estado. Nesse contexto ele deve implementar “leis de proteção do trabalho, impostos progressivos sobre renda, auxílios sociais obrigatórios, despesas orçamentárias ativas, nacionalizações” (p. 69). Era compreendido que por meio dessas medidas seria possível garantir a realização dos interesses individuais.

No entanto, após o período de apogeu do regime fordista e da política keynesiana no contexto de reestruturação das grandes economias mundiais no momento do pós-guerra, a partir

dos anos 1970 um novo quadro de crise se estruturou. Antunes (2009) sintetiza as causas da crise nos seguintes tópicos: (i) queda das taxas de lucro em decorrência do aumento dos custos com a força de trabalho, a partir da conquista de direitos no período pós-45; (ii) esgotamento dos modos de acumulação de produção taylorista/fordista, por conta da diminuição dos padrões de consumo; (iii) crescimento do capital financeiro; (iv) fusão entre empresas, gerando maior concentração de capital; (v) crise do *Welfare State* e dos níveis de gastos públicos com políticas de assistência social; (vi) acentuação das privatizações, desregulamentação e flexibilização do processo produtivo e da força de trabalho.

Neste campo, como mecanismo de resposta a essa crise do sistema capitalista “iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal” (ANTUNES, 2009, p. 33)

O *neoliberalismo*, nesta perspectiva, é compreendido como “uma decantação do novo liberalismo” (p. 68). A intervenção estatal é vista como necessária, no entanto “os neoliberais opõem-se a qualquer ação que entrave o jogo da concorrência entre interesses privados”. Deste modo, para eles, o papel do Estado, agora, se concentra em “desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado” (p. 69). A perspectiva de Estado enquanto promotor de condições mínimas de dignidade e seguridade de vida, passa a ser substituída pela visão de que cabe a ele garantir as liberdades individuais, pautadas pela concorrência.

Assim, incorporando o princípio da concorrência como central na vida social, assim como foi formulado por Spencer, no neoliberalismo se “reconhece que a ordem de mercado não é um dado da natureza, mas um produto artificial de uma história e de uma construção política” (p. 70). A dinâmica concorrencial não se institui naturalmente, ela precisa ser intencionalmente consolidada, a sociedade não se adapta espontaneamente a ela, precisa ser conduzida a essa aceitação.

Neste quadro, o processo de (re)fundação teórica do neoliberalismo perpassou alguns momentos, tidos como marcos teóricos que compuseram a sua forma de atuação social, política e econômica. Nos deteremos em trazer alguns apontamentos focando, especificamente, nas reflexões oriundas no Colóquio de Walter Lippmann (1938) e nas elaborações teóricas do Ordoliberalismo alemão. Consideramos necessária esta exposição, tendo em vista que estes marcos conceituais estruturantes do pensamento neoliberal apontam para a configuração atual

desta racionalidade no seio social, e em especial ao que nos compete neste trabalho: seus impactos no campo educacional.

O momento fundador do neoliberalismo, enquanto marco de reformulação teórica sistemática, de caráter internacional das práticas redistributivas e assistencialistas implementadas no final do século XIX, foi o Colóquio de Walter Lippmann, em Paris no ano de 1938. Este evento contou com a participação de nomes que foram centrais na refundação do pensamento liberal nos países ocidentais pós-guerras. O “novo liberalismo” que busca esse alinhamento com a intervenção do Estado, caracteriza-se como um tópico central no Colóquio, especificamente na busca pela definição dos limites de atuação do Estado.

Enquanto os economistas austríacos Friedrich Hayek (1899-1992) e Ludwig von Mises (1881-1973) propuseram a revisão da doutrina do *laissez-faire*, Louis Rougier (1889-1982), Walter Lippmann (1889-1974) e teóricos do ordoliberalismo alemão, defendiam que o liberalismo deveria ser totalmente refundado. Neste cenário, Rougier idealizou um Colóquio, nomeado com o nome de Lippmann, importante economista, afirmando a necessidade de se “refundar o liberalismo para melhor combater a grande ascensão dos totalitarismos” tendo como foco também “condensar um movimento intelectualmente difuso” ((DARDOT; LAVAL, 2016, p. 74).

Rougier se opunha à visão metafísica naturalista que fundamentava o liberalismo clássico, afirmando como saída a refundação das bases teóricas do liberalismo, admitindo “a criação consciente de uma ordem legal no interior da qual a iniciativa privada, submetida à concorrência, possa desenvolver-se com toda a liberdade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 80). A ideia de que o mercado rege a si mesmo de forma autônoma, natural e perfeita, vai sendo questionada por Rougier e Lippmann, “essa independência da economia com relação às instituições sociais e políticas é o erro básico da mística liberal que leva ao não reconhecimento do caráter construído do funcionamento do mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 81).

A crença na existência de esferas sociais naturalmente regidas e autorreguladas, sintetizadas no dogma *laissez-faire* é compreendido pelos críticos ao liberalismo clássico como um grande equívoco e a explicação do fracasso do liberalismo de então. Um ordenamento jurídico é necessário e deve ser aplicável em todas as esferas da vida social, pois assim se efetiva institucionalmente o tipo de ordem e funcionamento social desejado. Neste quadro, o equívoco do liberalismo clássico reside na defesa da não intervenção do Estado, na recusa a um aparato jurídico responsável por garantir o pleno funcionamento da economia de mercado. O papel do Estado é central para criar, legitimar e garantir relações sociais, políticas e econômicas que

estejam alinhadas ao que se assume como modelo ideal de sociedade e sujeito.

O neoliberalismo repousa sobre a dupla constatação de que o capitalismo inaugurou um período de revolução permanente na ordem econômica, mas que os homens não se adaptam espontaneamente a essa ordem de mercado cambiante, porque se formaram num mundo diferente. Essa é a justificativa de uma política que deve visar *à vida individual e social como um todo*. (DARDOR; LAVAL, 2016, p. 90)

O que se coloca como um ponto crucial na construção teórica do neoliberalismo e na eficácia é a afirmação de que este novo regime de acumulação deve estar acompanhado de um aparato de normas, hábitos e leis capazes de criar a adesão social necessária para a consolidação desta nova forma produtiva. Harvey (1992) afirma, na mesma direção, dizendo que para a materialização de um regime de acumulação se faz necessário um certo *modo de regulamentação*, e pontua que

a educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes (p. 119).

O capitalismo, como um sistema cambiante, demanda dos sujeitos uma alta capacidade adaptativa, neste sentido, o papel do Estado é garantir os meios para que a adaptação seja posta em circulação. De modo que as “políticas devem chegar ao ponto de mudar a própria maneira como o homem concebe sua vida” ((DARDOT; LAVAL, 2016, p. 91), assim, para evitar essas crises de adaptação, convém pôr em prática um conjunto de reformas sociais que são “*uma verdadeira política da condição humana nas sociedades ocidentais*” ((DARDOT; LAVAL, 2016, p. 91).

O ordoliberalismo, nascente nos anos 1930, “em círculos intelectuais contra o nazismo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 102) foi um outro ramo de análise crítica do liberalismo clássico, estruturado por teóricos alemães, como o economista Walter Eucken (1891-1950) e os juristas Franz Bohm (1895-1977) e Hans Grossman-Doerth (1884-1944), que contribuiu diretamente para a construção da dimensão da ação política para a incorporação da dinâmica de mercado no seio social. No contexto pós-guerra da República Federal da Alemanha, o ordoliberalismo alemão se colocou como uma vertente que teve como principal característica a ênfase da ordem constitucional e procedural como fundamentais para a estruturação de uma sociedade baseada na economia de mercado.

Partindo da mesma compreensão dos teóricos liberais vinculados ao Colóquio de Walter Lippmann, de que a ordem concorrencial não é um dado natural e autogerido, mas que deve ser intencionalmente instituída e regulada, os ordoliberais destacam a centralidade da estruturação

de uma normativa, um ordenamento jurídico e social que ampare a criação e manutenção da lógica de mercado, e ainda “caracterizam-se por ter sistematizado teoricamente esse rompimento, mostrando que toda a atividade de produção e troca exercia-se no quadro de uma constituição econômica específica e de uma estrutura social construída” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 104).

Cabe menção aos seis princípios de constituição da ordem concorrencial como estrutura normativa: “princípio da estabilidade da política econômica; princípio da estabilidade monetária, princípio dos mercados abertos, princípio da propriedade privada, princípio da liberdade dos contratos e princípio da responsabilidade dos agentes econômicos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 113).

Baseada nesses princípios, a política a ser instituída pelo Estado deve visar à criação de condições jurídicas para que a ordem concorrencial tenha condições de funcionar sem entraves. Instituída de forma eficaz a política de ordenação, menos importante se faz uma política reguladora. Os autores esclarecem da seguinte forma:

Para resumirmos, a política de ordenação intervém diretamente no “quadro” ou nas condições de existência do mercado de modo a realizar princípios da constituição econômica; a política reguladora intervém não diretamente no “processo” em si, mas por intermédio de um controle e de uma vigilância cujo intuito é afastar todos os obstáculos ao livre jogo da concorrência e, assim, facilitar o “processo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 115)

A doutrina ordoliberal cumpre a função de “embaralhar as fronteiras, considerando que todas as dimensões do homem são como peças indispensáveis ao funcionamento de uma máquina econômica” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 122). Assim, é construído o entendimento de que “convém definir, então, as condições sociais de funcionamento do sistema concorrencial e considerar as reformas que devem ser feitas para obtê-lo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 124).

Como maximizar a noção da concorrência para todos os meandros da vida social? Wilhelm Ropke, citado pelos autores franceses Dardot e Laval, foi um economista alemão vinculado ao neoliberalismo sociológico, conhecido por enfatizar a dimensão moral e social que a doutrina liberal deveria assumir. Este autor levantou a seguinte questão: “de que tipo deve ser a sociedade na qual o consumidor poderá exercer plena e continuamente seu direito de escolher, com toda a independência, os bens e os serviços que mais o satisfaçam?” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 124). A estratégia neoliberal se volta, portanto, para “criar o maior número possível de situações de mercado, isto é, organizar por diversos meios [...] a ‘obrigação de escolher’ para que os indivíduos aceitem a situação de mercado tal como lhes é imposta” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 217).

Neste aspecto, a proposta do Novo Ensino Médio e seu projeto de execução no Estado de São Paulo na figura do Programa Inova Educação (2019), demonstra direta relação com os pontos citados. A noção de protagonismo do aluno, possibilidade de escolha e criação de condições para que as/os estudantes elaborem rotas individuais de aprendizagem, viabilizando seu projeto de vida – sendo este defendido como o elemento orientador do currículo - exemplifica a incorporação no espaço escolar de estratégias de generalização de situações de mercado. Citamos um trecho da palestra *Itinerários formativos: principais aspectos e retomada de conceitos*, realizada por Kátia Smole, em 2020:

[...] se eu preciso ser protagonista, se eu preciso ser capaz de tomar decisões, se eu preciso entender que projeto de vida é meu, que eu sou responsável por isso, que eu faço escolhas, que as minhas decisões têm causa e consequência, eu preciso ter uma parte em que eu posso escolher. É aí que os itinerários entram. (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 514)

Esta dimensão do autogoverno na forma da noção de empreendedorismo, de generalização de situações de escolha, portanto a imposição da norma do mercado como meio central de constituição das relações sociais é a contribuição fundamental feita pelos economistas austríacos. Assim como indicado no estudo de Freitas (2022), entidades internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, UNESCO e União Europeia, tomam como referência a formação do espírito empreendedor nos sistemas educacionais nos países. Este ponto será melhor discutido adiante.

Um outro aspecto importante neste quadro são os sistemas de avaliação como forma de orientação de conduta dentro do neoliberalismo. Aqui podemos citar a profusão dos dispositivos de avaliação no campo educacional, juntamente aos mecanismos de recompensa e punição. Essa noção de disciplina foi amplamente difundida por Milton Friedman (1912-2006), renomado economista norte-americano que sistematizou o modelo de gestão econômica e social, em que a ação do Estado deve se concentrar em “pôr os indivíduos em situações que os obriguem à liberdade de escolher, isto é, a manifestar na prática sua capacidade de cálculo e governar a si próprios como indivíduos “responsáveis” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 218).

Neste quesito um exemplo muito claro sobre o uso de dispositivos de avaliação e vigilância, que operam pela lógica da recompensa e punição como forma de controle da ação dos sujeitos em suas atividades de trabalho, citando o que tem ocorrido no campo da educação atualmente, em específico nas ações do governo do Estado de São Paulo, mencionamos a Portaria do coordenador de 27/07/2023 que “Dispõe sobre o apoio presencial para os Professores, em sala de aula, pelo Diretor Escolar e/ou Diretor de Escola e/ou Coordenador de

Gestão Pedagógica”<sup>6</sup>. Esta medida define que, ao menos duas vezes por semana, as aulas ministradas pelos professores das unidades escolares, deverão ser acompanhadas mediante a presença de algum dos integrantes da equipe de gestão, que deverá produzir relatórios sobre o que foi observado durante as aulas. E ainda pontua que estes documentos deverão ser apresentados a Diretoria de Ensino. Observa-se claramente a implementação de dispositivos de vigilância do trabalho pedagógico, em consonância as práticas de gerenciamento de conduta próprias do neoliberalismo.

A tarefa do Estado, assim, se afirma como a de criar a dinâmica da concorrência nos espaços em que ela não existe: “introduzir dispositivos de mercado e estímulos mercantis, ou quase mercantis, para conseguir que os indivíduos se tornem ativos, empreendedores, “protagonistas de suas escolhas”, “arrojados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 224).

Nesta dinâmica de generalização da concorrência, os sujeitos passam a se autogovernar dentro da lógica neoliberal, a legitimando. Não é a partir de uma força externa que os obriga a agir de determinado modo, mas uma predisposição interna que os faz buscar, por si mesmos, corresponder a um perfil de conduta que atenderá as demandas do capital, “esse controle da subjetividade somente é operado de maneira eficaz dentro de um contexto de mercado **de trabalho flexível**, em que a ameaça de desemprego está no horizonte de todo assalariado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 229).

Os enquadramentos da ordem de mercado para a vida social vão sendo acirrados e aprofundados, até chegar em seu ponto último, que são os indivíduos. O modelo de sociedade que corresponde a tais termos é aquele em que os indivíduos conduzem a si mesmos como microempresas. As principais contribuições dessa vertente, foram:

Em primeiro lugar, a promoção da concorrência a uma norma cujo intuito é orientar uma “política de ordenação” [...] em segundo lugar, a atribuição de um objeto absolutamente específico à ação política, a saber, a “sociedade” até em sua trama mais fina e, portanto, o indivíduo como foco do governo de si mesmo e ponto de apoio de governo de conduta. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 132)

Chegando nesta trama mais fina que são os indivíduos e na formação subjetiva que deve ser a eles dispensada, Von Mises e Hayek, economistas austríacos radicados nos Estados Unidos, mesmo expressando certa oposição ao intervencionismo do Estado, trazem contribuições inovadoras ao pensamento liberal. Precisamente, na estruturação da noção de

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/portaria-do-coordenador-de-27-07-2023-dispoe-sobre-o-apoio-presencial-para-os-professores-em-sala-de-aula-pelo-diretor-escolar-e-ou-diretor-de-escola-e-ou-coordenador-de-gestao-pedagogica/>>

empreendedorismo, mostrando: “como se constrói na concorrência geral certa dimensão do homem, o *entrepreneurship*, que é o princípio de conduta potencialmente universal mais essencial a ordem capitalista” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 134), de maneira que “é precisamente essa dimensão antropológica do homem que, de um modo diferente daquele da sociologia ordoliberal, será a principal contribuição dessa corrente” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 135)

A corrente auto-americana atribui ao mercado um caráter subjetivo e auto educador. Os sujeitos ao estarem inseridos nos processos de mercado passam a conduzir a si mesmos dentro dessa lógica, visto que o mercado é auto construtivo, ele forma o seu próprio sujeito. É a atribuição ao mercado de um viés ontológico, antropológico e de formação humana.

Apenas pelo jogo do mercado nós todos aprendemos a ser empreendedores. Apenas pelo jogo do mercado nós nos educamos a nos governar como empreendedores. Isso significa também que, se o mercado é visto como livre espaço para os empreendedores, todas as relações humanas podem ser afetadas por essa dimensão empresarial constitutiva do humano (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 146)

O sujeito econômico, empresarial, se orienta de forma a maximizar ganhos e reduzir perdas, colocando o alcance de seus interesses pessoais como referencial único da sua existência. Deste modo, no âmbito do neoliberalismo o sujeito é definido em torno da figura da empresa.

Conduzir a própria vida a partir do referencial da lógica da empresa significa incorporar práticas, hábitos e disposições de conduta oriundas de modelos de gestão empresarial, ou seja, controlar e gerir a vida por meio de estratégias que permitam o alcance de desejos e necessidades individuais.

Trata-se do indivíduo competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo trabalhar a si mesmo com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333)

É importante frisar que este quadro excede ao âmbito profissional “trata-se de uma ética pessoal em tempos de incerteza” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 336). Em um contexto social sem garantias, sem um horizonte de seguridade, sem projeções de continuidade e permanência dentro de uma atividade profissional, a lógica administrativa, gerencial, de planejamento de estratégias, de táticas de ação, maximização dos benefícios e redução de perdas, são práticas que se expandem para todos os espaços da vida.

Tendo em vista, portanto, o entendimento do neoliberalismo como uma racionalidade que produz processos de subjetivação fundamentados no modelo da empresa, e que a generalização e consolidação do seu modo de funcionamento não é dado espontaneamente, mas demanda a mobilização de um conjunto de ações que instituem a concorrência, competitividade, a busca pelo sucesso e realização pessoal por meio da produtividade como os parâmetros centrais de existência, o papel da educação se insere neste cenário. Criar processos formativos voltados para a formação de uma conduta de passividade e conformação a uma realidade baseada na incerteza, na precarização das condições de vida e na culpabilização do indivíduo pela sua pobreza e falta de oportunidades, é uma estratégia assumida como fundamental.

A formação da conduta flexível e competitiva passa a ser assumida por meio de um processo de “sujeição mais direta da escola à razão econômica” (LAVAL, 2019). A educação passa a ser vista como um bem privado, e não mais como um direito. Os estudantes devem se concentrar em expandir o seu capital humano, ou seja, adquirir competências e habilidades que os tornem atrativos para o mercado de trabalho. O foco é tornar-se empregável. É o deslocamento da centralidade do conhecimento, da qualificação, para o desenvolvimento de competências, pois “em uma sociedade cada vez mais marcada pela instabilidade das posições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educacional deve preparar os alunos para um cenário de incertezas crescentes” (LAVAL, 2019, p. 41)

Neste cenário chegamos às reflexões sobre os efeitos desta racionalidade no campo educacional. De que maneira esta nova razão do mundo, este modo de estruturação das relações objetiva e subjetivas têm sido generalizados e (im)postos como modelo único de subjetivação. O quadro das políticas educacionais implementadas no contexto brasileiro, demonstra a quais grupos estas políticas atendem, os atores envolvidos neste processo, enfatizando a forte investida nos sistemas educacionais da lógica de formação do sujeito empreendedor de si mesmo.

## **2.2. Os efeitos da racionalidade neoliberal no campo educacional**

Afirmar a centralidade da educação na profusão do ideário neoliberal e sua maximização na vida social, permite evidenciar que refletir criticamente acerca dos princípios e práticas que tem sido incorporada no campo da educação, pode dar condições para a construção de análises sobre os efeitos sentidos pelos sujeitos implicados nesta realidade. Tratando do escopo deste trabalho, olhar para a vivência de professores analisando como esta nova racionalidade tem sido por eles percebida em seu contexto de trabalho, coloca-se como um caminho de intersecção entre o ideário teórico neoliberal e os seus efeitos práticos na concretude das relações sociais.

Laval (2019) aponta que o surgimento de uma instituição própria para a educação apartada do seio da família e do ambiente de trabalho, é uma das grandes transformações das sociedades ocidentais. E se inicialmente seu objetivo era o de formar cidadãos e cidadãs fundamentados em um ideário de Nação, com o advento da Revolução Industrial e dos processos de industrialização, a ação escolar passou a se concentrar em formar técnica e profissionalmente os indivíduos. E esta formação deveria estar concentrada na disseminação do saber.

Com a virada utilitarista de Francis Bacon (1561-1626) e seus desdobramentos até o pensamento de Hebert Spencer (1820-1903), teve origem um movimento de qualificação do conhecimento pelo princípio da utilidade, que muito se relaciona com a perspectiva observada atualmente nas propostas formativas para o século XXI. Laval (2019, p. 33) indica que para o pensamento baconiano o saber era visto como “um estoque, como um capital humano cuja função é aumentar a capacidade humana de dominação da natureza a fim de fazê-la melhor servir a seu bem-estar”, neste sentido, “a crítica utilitarista atacará as formas e os conteúdos pedagógicos da civilização cristã e da cultura clássica do humanismo, denunciará o distanciamento do saber escolar em relação à vida prática, seu isolamento em relação à vida cotidiana, a abstração dos conhecimentos”.

Este modo de se qualificar o conhecimento, que perfaz um longo processo histórico e que tem sido retomado na atualidade, aliada a crítica ao modo de funcionamento da instituição escolar, vista como ultrapassada e distante das demandas cotidianas, está assentada de modo estruturante a virada neoliberal e seu movimento de cercar o pensamento educativo, de modo a colocar a escola integralmente a serviço da economia e do imperativo da competitividade, eficiência, flexibilidade e do desempenho.

A partir dos anos 1980, em decorrência dos processos de reestruturação do sistema produtivo capitalista, conforme já apresentado anteriormente, situada nesse campo semântico, surge “uma concepção ao mesmo tempo mais individualista e mercadológica da escola” (LAVALL, 2019, p. 37). No contexto brasileiro, a partir dos anos 1990, as reformas educacionais implementadas passaram a se fundamentar em conceitos que evidenciam claramente esta virada de concepção educativa.

No Brasil, nos anos 90, praticamente desapareceram, nas reformas educativas efetivadas pelo atual governo, os vocábulos ‘educação integral’, ‘omnilateral’, ‘laica’, ‘unitária’, ‘politécnica’ ou ‘tecnológica’ e ‘emancipatória’, realçando-se o ideário da ‘polivalência’, da ‘qualidade total’, das ‘competências’, do ‘cidadão produtivo’ e da ‘empregabilidade’. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 46)

O Banco Mundial, principal organismo internacional responsável pelo financiamento de políticas educacionais ao redor do mundo, tem grande influência neste cenário e ativa atuação no processo de construção do entendimento da educação não como um direito humano, mas como mercadoria. Neste sentido, Vior e Cerruti (2015, p. 116) reiteram dizendo:

Questões centrais, como a igualdade, a democratização e o direito à educação têm sido eliminados das metas e princípios que regem as reformas implementadas. Em seu lugar, promovem-se valores caros ao ideário neoliberal: eficiência com relação ao gasto, competência como motor para a melhoria da qualidade e equidade e igualdade de oportunidades.

A vista disso, e considerando que a educação como política de Estado diz respeito à construção de um modelo de sociedade, que imprime em suas práticas um ideário de sujeito, as movimentações de reformulação da legislação educacional observada nos últimos anos, em especial na figura da Base Nacional Comum Curricular (2017) e do Novo Ensino Médio (2017), e no contexto do estado de São Paulo o Programa Inova Educação (2019) e o Currículo Paulista (2019; 2020), exprimem uma reestruturação massiva dos princípios e práticas educativas para o contexto atual, visando a formação de um novo sujeito.

O movimento de reorientação das políticas educacionais tem sido objeto de estudos (ADRIÃO, 2011, 2012, 2018; FREITAS, 2014a, 2016b; MARTINS e KRAWCZYK, 2018; QUADROS e KRAWCZYK, 2019), que demonstram um traço fundamental que orienta e contextualiza este processo: a aproximação explícita dos setores empresariais na formulação de políticas públicas.

Conforme apresentado anteriormente, no contexto de crise do *Welfare State* e ascensão dos princípios econômicos da empresa flexível, o projeto de acirramento da agenda neoliberal se tornou proeminente na década de 1990, em torno do propósito de se estruturar a agenda da “educação do século XXI”. Freitas (2022c) traça em sua dissertação de mestrado o panorama de elaboração da agenda neoliberal para a educação, que nasce no âmbito internacional, na figura do Banco Mundial, da UNESCO e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (ODCE), apontando na sua ampla influência para a implementação do Novo Ensino Médio (2017) no contexto brasileiro.

A crise da agenda neoliberal e seus efeitos nocivos nas economias globais, como acirramento da pobreza e desigualdade, fizeram com que a educação passasse a ser vista como central no processo de superação, ou ao menos contenção, das crises sociais. A racionalidade neoliberal enquanto modelo político, social e econômico não recuou, muito pelo contrário. Foram observadas “rodadas mais avançadas de engenhosidade neoliberal no setor educacional”

(ROBERTSON, 2012, p. 285).

A atuação do Banco Mundial<sup>7</sup> a partir da década de 1990 foi massiva e determinante na definição das políticas educacionais que vieram a ser implementadas ao redor do mundo a partir dos anos 2000. De forma pioneira o relatório de Jacques Delors, financiado e publicado pela UNESCO, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, de 1996, trata das competências a serem desenvolvidas para a vida no próximo século, bem como institui os famosos e influentes quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O relatório Delors, assim conhecido, exerceu grande influência nesse processo, justamente por deslocar o foco de atuação dos espaços educacionais do conceito de educação para o de aprendizagem, “para Delors, o principal componente nessa jornada rumo ao novo século é o conceito de aprendizagem para toda a vida” (FREITAS, 2022c, p. 97).

Perspectivas críticas ao lema “aprender a aprender, enfatizam que esta expressa no campo educacional o movimento de contenção dos efeitos da crise estrutural do capital, na medida em que “a essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo” (DUARTE, 2001, p. 29). Ou seja, a compreensão do esvaziamento da função social da escola em trabalhar com os conhecimentos científicos, estéticos, artísticos e filosóficos, em prol da formação de conduta para a vivência da flexibilidade e competitividade dentro do contexto neoliberal, é apontada como mote ideológico do conceito de aprendizagem ao longo da vida.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, conhecida como Conferência de Jomtiem, realizada em 1990 com financiamento do Banco Mundial e da UNESCO, também foi importante na composição do cenário de reorientação das políticas educacionais. O mote da universalização da educação básica mobilizado neste encontro, de acordo com Pronko (2015, p. 96) “foi traduzido na política como uma configuração de ofertas diferenciadas de educação escolar, com foco particular nas populações pobres”.

Fica evidente que o movimento dos mencionados órgãos internacionais, liderados pelas grandes economias capitalistas globais, se fundamentam numa clara definição de que nos países periféricos a educação deve ser pensada de modo específico e diferenciado. No contexto em que não se faz mais possível sustentar o argumento de que maiores níveis de educação garantem o acesso a melhores empregos e remunerações, visto que a partir da década de 1970 se instaurou

---

<sup>7</sup> Todas as subsequentes menções aos documentos dos órgãos internacionais, como Banco Mundial, UNESCO e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), são feitas a partir da dissertação de Freitas (2022c) *Ensino médio Personalité: as presdigitações do capital na educação pública*.

no plano global profundas crises no mundo do trabalho a partir da flexibilização e desregulamentação trabalhista, um redirecionamento educativo para toda a sociedade se fez necessário, “se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia preparar para “a vida” e “prepara para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2004, p. 02). No documento *Aprendizagem para Todos*, de 2011, do Banco Mundial, estão expressas as duas estratégias de atuação adotadas pelo Banco: “reformular os sistemas de educação **no nível dos países** e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global” (FREITAS, 2022c, p. 102). Uma ampla literatura em torno do desenvolvimento de novas pedagogias, conteúdos e práticas de ensino foi dando corpo a substituição do ensino de conteúdos científicos, para o desenvolvimento de competências e habilidades com foco na aprendizagem.

De modo geral, essa literatura afirma que, para a escola ser um local de aprendizagem é preciso reelaborar, em primeiro lugar, o **método de ensino**: atuando com “base em evidências”, utilizando inovações pedagógicas, transformando o papel dos professores, personalizando o ensino e implementando sistemas de monitoramento e avaliação mais modernos e individuais; e, em segundo lugar, redefinindo o **conteúdo de ensino**: buscando, especialmente por meio de pesquisas sobre a demanda e oferta de habilidades e competências, aquelas mais geradoras de empregabilidade e renda dentro de contextos nacionais e particulares. (FREITAS, 2022c, p. 103)

Os focos centrais são os métodos e os conteúdos de ensino, dois componentes fundamentais para o trabalho de professores. Com relação aos métodos vemos a crescente adesão a aprendizagem personalizada, promoção da liberdade de escolha pessoal, atendendo aos interesses individuais das\dos estudantes, tendo em vista, ainda, o uso de tecnologias digitais. Os conteúdos de ensino, por sua vez, compõem elemento fundante na medida em que o trabalho em torno dos conhecimentos científicos é substituído pelo desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais<sup>8</sup>. Com relação a atuação dos professores é apontado que “o papel de professores no século XXI deve se afastar da transmissão de conhecimentos, para orientar, discutir e medir o progresso dos alunos” (SCOTT, 2015, *apud*, FREITAS, 2022c, p. 104).

Dentre os documentos citados por Freitas (2022c) a respeito das competências e habilidades socioemocionais defendidas como o foco a ser adotado pelos sistemas de ensino, o

---

<sup>8</sup> Sobre o conjunto de documentos elaborados pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a respeito das competências e habilidade cognitivas e socioemocionais, ver capítulo 4, item *A educação do século XXI*, da dissertação de Freitas (2022)

programa *STEP*<sup>9</sup> e o *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2019: A natureza mutável do trabalho*<sup>10</sup>, cabem ser mencionados dada a sua relevância e clareza em cindir cognição e emoção, e definir o lugar dos países periféricos em relação aos desenvolvidos. A inserção da concepção de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, em prol dos conhecimentos científicos, é um dos pontos de viragem das legislações educacionais nacionais que alteraram completamente o trabalho educativo, na figura da Base Nacional Comum Curricular (2017), do Novo Ensino Médio (2017) e do Programa Inova Educação (2019). Com o claro objetivo de mensurar quais são as habilidades mais apropriadas para que os trabalhadores se tornem mais produtivos, em prol do capital, o programa *STEP* define três categorias de habilidades: cognitivas, socioemocionais e as relevantes para o trabalho. Enquanto as cognitivas são as relacionadas a habilidade de leitura, escrita e conhecimentos básicos de matemática, mobilizadas para o objetivo de resolver demandas do contexto de trabalho de forma eficaz e eficiente, as competências socioemocionais são agrupadas em cinco traços de personalidade, conhecido como *Big Five*: abertura para experiências, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e neuroticismo. Freitas (2022), analisando os pontos centrais desse documento, aponta a ênfase dada ao aumento da capacidade de adaptação que essas habilidades podem gerar aos trabalhadores.

O *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2019: A natureza mutável do trabalho*, por sua vez, na análise de Freitas (2022c), traz de forma minuciosa e detalhada a articulação do papel do Estado com a contenção de desordens sociais em decorrência das transformações no mundo do trabalho e o papel central das competências e habilidades para a manutenção da ordem social. O documento parte da proposta de um *novo contrato social*, baseado em quatro características: (i) a economia flexível é um contexto irreversível; (ii) o Estado deve se desvincular de práticas de seguridade social relacionado ao trabalho, e promover investimentos na melhoria do capital humano; (iii) a busca dos trabalhadores deve ser pela adaptabilidade, habilidade esta assumida como a mais importante; (iv) conjunto de habilidades diferentes destinadas aos “países de alta renda” e aos “países de média e baixa renda”, formando uma quadro de divisão internacional de habilidades.

Esta divisão internacional das habilidades é especificada. Enquanto nos países desenvolvidos os empregadores apontam a crescente necessidade de habilidades cognitivas

---

<sup>9</sup> BANCO MUNDIAL. **Snapshot 2014**. The World Bank, Multi-Donor Trust Fund, BankNetherlands Partnership Program. 20 jun. 2014.

<sup>10</sup> BANCO MUNDIAL. **World Development Report 2019: the changing nature of work**. Washington, DC: World Bank, 2019

avançadas e habilidades sociocomportamentais, nos países emergentes o apontamento é outro. Para a América Latina é indicada a expansão de trabalhos que demandam somente habilidades cognitivas gerais, como leitura, escrita e cálculo básico, e o foco deve ser dado as chamadas habilidades de sobrevivência e as habilidades interpessoais. Neste sentido, um país como o Brasil, de economia dependente situado na periferia do capitalismo, deve focar em habilidades socioemocionais como “trabalho em equipe, atitude, responsabilidade, honestidade, integridade” (FREITAS, 2022c, p. 66).

Situado esse quadro, tornando explícita a influência internacional, para que os países do sul global passassem a efetivar os meios de aceitação da classe trabalhadora a uma realidade de flexibilização do trabalho e desmonte dos direitos sociais, nos itens subsequentes será apresentada a conversão desse ideário nas políticas educacionais brasileiras. Pretende-se, assim, sistematizar este cenário de desmonte da educação firmada em um viés de formação humana, assentada em conhecimentos científicos, tecnológicos e estéticos, em detrimento da agenda neoliberal de subjugação da classe trabalhadora a uma realidade de vida precarizada, por meio da captura de sua subjetividade<sup>11</sup>, ao propor o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais que tem como objetivo “administrar as emoções e os sentimentos da classe trabalhadora, capturando integralmente a sua subjetividade” (SILVA, 2018, p. 155).

Neste ponto cabe enfatizar que o cenário atual não se relaciona mais com aquela perspectiva de formação de capital humano, como mencionado anteriormente, em que o trabalho com o conhecimento dentro do espaço escolar adquiriu o objetivo de formar mão de obra e tornar a população mais atrativa para o mercado. O que vivemos atualmente é um rebaixamento ainda maior, porque antes, mesmo que assentada em um viés altamente utilitarista, ainda se afirmava à escola a função do ensino, do trabalho com o conhecimento, mesmo com todos os entraves. O que observamos, de forma radical, é a negação do papel do ensino a escola e aos professores. O foco é ocupar o tempo da juventude, cercear formas de revolta, como as ocupações dos secundaristas em 2013, de modo que o sistema de ensino tem se assemelhado, cada vez mais, com um sistema de encarceramento<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> A tese de doutorado de Silva (2018), *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora*, evidencia a partir da teoria histórico cultural de Vigotski em articulação a Pedagogia histórico-crítica, o esvaziamento da formação educativa a partir da implementação de políticas educacionais assentadas na proposta de desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais. A cisão entre intelecto e afeto contida nesta perspectiva tem como intuito ocultar os meios de explicitação das contradições do sistema capitalista, conformando a classe trabalhadora a uma realidade exploração e profunda desigualdade.

<sup>12</sup> As pesquisas desenvolvidas pelo GEPECS (Grupo de pesquisa em educação e crítica social) nos últimos anos, e em específico ao projeto em andamento intitulado “Educação estatal performance empresarial?” tem buscado

Trataremos, portanto, conforme já mencionado, das características centrais da Base Nacional Comum Curricular (2018), do Novo Ensino Médio (2017) e do Programa Inova Educação (2019), no contexto do Estado de São Paulo.

### **2.3. As políticas educacionais no contexto brasileiro**

A tese de que o movimento de reformas educacionais observadas no contexto nacional nos últimos 10 anos tem como pano de fundo a atuação do setor empresarial, perfaz as colocações de Freitas (2018d) ao indicar o movimento de captura, pelo empresariado, dos rumos da educação nacional. Neste cenário, inserido em um processo mundial de reconfiguração dos sistemas educativos, o Brasil se coloca num mesmo movimento, em que

Apesar da vinculação da reforma empresarial da educação aos fundadores do liberalismo, os “reformadores” operam em redes difusas de influência, construindo alianças mais amplas com acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações, políticos no interior de instancias legislativas e do governo, institutos, centros e organizações sociais, indústria educacional e a mídia, imensos no tecido social construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e educação. Um estudo recente de Avelar e Ball (2017) mostra como no Brasil a reforma se constrói por meio dessas redes de alianças difusas. (FREITAS, 2018d, p. 41)

A articulação entre o empresariado e o governo do Estado para a definição de políticas públicas, em especial educacionais, tem grande expressão na figura do Movimento Todos pela Educação<sup>13</sup>. Ao assumir o discurso de que o Estado não tem capacidade gerencial para promover melhoria da qualidade da educação, o movimento se coloca como articulador competente para orientar a implementação de ações que tornem a educação pública mais eficiente e alinhada ao progresso econômico.

Por outro lado, a atuação dos institutos empresariais em redes articuladas, no contexto brasileiro, para oferta de serviços sociais e educativos, bem como na definição das políticas educacionais, é explícita no processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular, de 2018, na proposta do Novo Ensino Médio, de 2017, bem como no Programa Inova Educação, de 2019 no contexto do estado de São Paulo. A atuação de conglomerados empresariais como o Todos pela Educação, Fundação Lemann, Fundação Estudar, Fundação Itaú para Educação e Cultura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Somos, Instituto Natura, Fundação Dpaschoal, entre

---

indicar as diferentes entradas do setor empresarial para controle da educação, por meio de uma abordagem totalizadora e totalizante, nunca antes vista.

<sup>13</sup> Lançado em 2006 este movimento surge a partir do interesse de empresários em participar ativamente da organização da educação pública, composto por empresas como Grupo Itaú, o Gerdau, o Pão de Açúcar, Organizações Globo, além de institutos e fundações ligadas ao mundo empresarial, como o Instituto Ayrton Senna, o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ethos e o Grupo Abril (MARTINS e KRAWCZYK, 2018).

tantos outros, compõem o conjunto de grupos ligados a grandes empresas que tem se articulado e expandido o processo de privatização da educação (CATINI, 2021).

As fundações empresariais, com o verniz de idoneidade, compromisso social sem fins lucrativos, por atuarem por meio de ONG's e OS, tem gradualmente passado a gerir e oferecer serviços de assistência social, educação e saúde, evidenciando “uma passagem progressiva ao privado [...] que se realiza por uma espécie de “política do caruncho: ninguém precisa talhar as vigas com machado quando, ocultas na madeira, mil pequenas bocas roem inexoravelmente a estrutura” (CATINI, 2021, p. 95). Reiterando:

A partir dos anos 2000, a privatização dos direitos sociais deu saltos de profissionalização com as terceirizações de serviços estatais geridos por OS's e pela expansão do trabalho social realizados pelas fundações e institutos empresariais que, inclusive, passam a subcontratar as ONG's. E nessa posição tão privilegiada de agenciadora do trabalho alheio, vemos hoje a satisfação dos empresários em chamar de si mesmos de militantes. (CATINI, 2021, p. 96)

Espraíar suas formas de atuação de modo difuso, diluído e revestido por um discurso de responsabilidade social ou até mesmo de militância em prol de pautas sociais vinculadas a grupos historicamente oprimidos, tem sido o modus operandi do empresariado, o que mostra o enlace cada vez mais ardiloso que os setores dominantes têm desenvolvido para impor sua agenda política, econômica e social.

#### **2.4. Base Nacional Comum Curricular**

Conforme apresentado anteriormente, a influência do Relatório Delors (1996) e de sua concepção de educação ao longo da vida e da pedagogia do aprender a aprender, é observada no modo como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, foi estruturada. Nesta direção, reitera-se que a atuação do Banco Mundial na área da educação foi fundamental para a reorganização dos sistemas educacionais ao redor do mundo, em específico na orientação e no oferecimento de subsídios para a implementação de políticas públicas que atendessem a sua agenda. Uma vasta produção acadêmica aponta o estreito alinhamento da nova BNCC às demandas impostas pelo capital, enfatizando a grande presença de setores empresariais nacionais na formulação desta normativa, o esvaziamento dos conteúdos e alinhamento à realidade neoliberal. (VASCONCELOS, et al, 2021; PRONKO, 2019; COSTA, SILVA, 2019; ANDRADE. GAWRYSZEWSKI, 2018; MARSIGLIA, et al, 2017; CAETANO, 2020)

O foco na aprendizagem tem como pano de fundo modelar comportamentos, em especial da população pobre, visando a sua inserção em um mundo do trabalho predatório e altamente competitivo, conformando-os a uma realidade adversa e precária. O documento é

bem claro: “a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País” (BRASIL, 2017, p. 471). Em um contexto flexível e instável, portanto, aprender a aprender é a tônica para se manter ativo e adaptável às mudanças.

A ênfase nas aprendizagens prioriza menos a aquisição de conhecimentos e mais o desenvolvimento de capacidades, em sintonia com a noção de competências disseminada tanto no âmbito educacional quanto no trabalhista ao longo das últimas décadas. (PRONKO, 2019, p. 170)

A organização do trabalho pedagógico nesses moldes, resultou em um documento altamente descritivo da aplicabilidade das competências e habilidades em torno das áreas de conhecimento, sem contemplar no detalhamento dos componentes curriculares a serem trabalhados em sala de aula. O léxico presente na Base corresponde aos conceitos neoliberais já descritos nos relatórios emitidos pelo Banco Mundial, como: protagonismo juvenil, projeto de vida, flexibilização curricular, preparação para um mercado de trabalho instável.

Conforme sistematizam Marsiglia et al (2017), a BNCC se organiza em torno de três competências gerais: competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas. E estas aparecem inter-relacionadas às áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias e formação técnica e profissional. Os componentes curriculares, quando mencionados, aparecem vinculados a uma visão estritamente pragmática, de aplicabilidade superficial de conhecimentos a resolução de problemas, de modo que reitera “a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa” (BRASIL, 2017, p. 467).

E ainda prevê o oferecimento dos itinerários formativos<sup>14</sup>, que deverão ser estruturados por cada sistema de ensino, atendendo às especificidades regionais e os interesses locais dos estudantes, “os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 471). É evidente a potência que o princípio da flexibilização tem recebido nas formas atuais de se pensar o fazer educativo.

Na concepção de aprendizagem, flexível, cada vez mais mediada pelas tecnologias de informação e comunicação; nas propostas curriculares [...] no aligeiramento da formação em todos os níveis de ensino, incluindo a formação de professores, para produzir subjetividade flexíveis; na organização e gestão dos processos de trabalho, flexibilizando o trabalho docente; nas relações entre capital e trabalho, pelo ajuste jurídico normativo, que institucionaliza a precarização via novas formas contratuais”

---

<sup>14</sup> Estudos já apontam grandes problemáticas em torno dos itinerários, trataremos destes aspectos em seção subsequente.

(KUENZER, 2021, p. 238)

Neste cenário, é evidente o movimento de apagamento do trabalho pedagógico fundamentado na apropriação pelos estudantes dos conhecimentos científicos produzidos historicamente. O foco está na modelagem de conduta. Destacamos, por fim, que a BNCC por ter papel central e estratégico não só na definição das aprendizagens comuns e essenciais a todos os estudantes, mas no direcionamento dos currículos de formação de professores e na definição dos conteúdos dos exames de entrada ao ensino superior, acaba figurando-se em um documento reorganizador de todas as práticas que convergem para o ato educativo.

## **2.5. Novo Ensino Médio**

A inclusão do ensino médio como etapa final da educação básica, se consolida somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Até este momento o seu acesso se restringia, quase que majoritariamente, às camadas economicamente dominantes. Neste sentido, os debates e disputas históricas que atravessam o ensino médio no Brasil são marcados pela definição das finalidades atribuídas à formação de jovens, tencionadas “umas para a cidadania, outras para formação de mão de obra ou na preparação para o ensino superior” (QUADROS, KRAWCZYK, 2019, p. 38).

A LDB define que a educação básica deve estar vinculada à formação para o mundo do trabalho, a prática social e ao exercício da cidadania. Compete ao ensino médio, conforme expresso no art. 35, aprofundar os conhecimentos trabalhados no ensino fundamental, oferecer preparação básica para o trabalho, dar condições para o prosseguimento dos estudos, aprimorar a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como a compreensão da relação entre teoria e prática nos processos produtivos.

Neste quadro de tensionamento “as pressões por uma reforma nesta etapa ocorreram por anos, sobretudo pelo setor empresarial e pelos organismos multilaterais” (QUADROS, KRAWCZYK, 2019, p. 38). O interesse dos empresários pelo ensino médio não é por acaso, e está em conformidade com os mesmos argumentos já apresentados anteriormente: o contexto de crise do capital e de ascensão da lógica econômica da empresa flexível, demandou o redirecionamento da educação da classe trabalhadora.

A partir da eleição do governo progressista de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, a expectativa criada foi de que reestruturações no campo educacional ocorreriam em prol da melhoria tanto do quadro de investimentos, como na efetivação de uma proposta educativa de emancipação da classe trabalhadora. No entanto, como indica Freitas (2022c), logo em 2005,

com a edição do decreto n. 5.154\2004, já foi possível observar grandes semelhanças de conteúdo com as políticas educacionais do governo anterior, destacando um forte viés assistencialista e de formação de mão de obra.

Em 2008, com o documento *Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil*, se observa o objetivo de reformulação do ensino médio. Posteriormente o *Programa Ensino Médio Inovador* (ProEMI), de 2009, propõe a reorganização curricular como um ponto central. Cabe destacar que o ProEMI, “foi um importante canal de acesso de instituições privadas nas escolas públicas, funcionando como um balão de ensaio de propostas pedagógicas e curriculares” (FREITAS, 2022c, p. 31). Estes processos mostram o prolongamento de tentativas de reorganização do ensino médio, situadas nesse debate sobre a definição do tipo de proposta educativa a ser ofertada.

Nos aproximando no que irá culminar no texto do Novo Ensino Médio (2017), em 2012, após a divulgação dos resultados do IDEB, foi criada a Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), focando na efetivação da educação em tempo integral, a partir de um currículo menos fragmentado, mais flexível e organizado em torno das áreas de conhecimento conforme expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, de 1998. Como resultado desse processo, em 2013, o projeto de Lei n. 6.840\2013, passa a tramitar no congresso. É interessante destacar as similaridades deste projeto de Lei, de 2013, com a Reforma do Ensino, implementada na lei n. 13.415\2017, (QUADROS e KRAWCZYK, 2019). Ambos os projetos focam na flexibilização curricular, na oferta de itinerários formativos e na ampliação da jornada escolar, proposta amplamente defendida pelo empresariado. Os entraves para aprovação do projeto de Lei de 2013 só ocorreram devido às pressões da sociedade civil, entidades científicas, dos movimentos sociais e as ações dos estudantes secundaristas na ocupação de escolas.

A efetivação, em 2016, do *impeachment* da presidenta Dilma, por meio do golpe parlamentar, colocou o vice-presidente Michel Temer à frente do poder executivo, abrindo as portas para que os interesses do empresariado fossem atendidos. Com menos de um mês empossado, o então presidente sancionou a reforma do ensino médio por meio do dispositivo de medida provisória, em 2016, inviabilizando qualquer debate acerca do conteúdo da lei. A sua primeira ação no cargo, portanto, foi essa, demonstrando a importância desta proposta para os setores empresariais, e este ato deu início ao processo de desmonte dos direitos sociais que se concretizou na Reforma Trabalhista (2017) e na PEC do teto de gastos (2016).

A participação dos empresários neste processo é reiterada. Conforme já mencionado

anteriormente, o Movimento Todos pela Educação, fundações ligadas a grandes empresas, como a Fundação Lemann, Instituto Unibanco, entre outros, compõem um movimento organizado de empresas altamente interessadas em se inserir no campo educacional, seja induzindo formas de privatização do ensino público, por exemplo, por meio das parcerias público privadas, como também definindo políticas públicas educacionais. Com essa intenção, o empresariado brasileiro tem seguido os mesmos passos dos empresários americanos:

1. Enfatizar a crise da educação e a necessidade de reformas a política educacional; 2. Uma ênfase no direito a aprendizagem com dupla limitação: a) fala-se de direito à aprendizagem e não de direito à formação humana, à educação; b) e restrita ao ambiente da escola, portanto isolada de importantes ligações com a vida. (FREITAS, 2014a, p. 51)

A ênfase na crise da educação foi a grande tônica usada para defender o Novo Ensino Médio. Pesquisas financiadas pelo empresariado, conforme indica Freitas (2022c), estiveram comprometidas em criar dados que construíssem um quadro alarmante e catastrófico sobre o ensino médio, para justificar a urgência da sua aprovação. Os principais argumentos mobilizados foram: a) pouca possibilidade de diversificação frente ao “currículo único”; b) currículo baseado em conhecimentos que não atendem as demandas dos jovens e do setor produtivo; c) resultados ruins nos índices de rendimento educacional; c) dificuldade em universalizar o Ensino Médio; d) altos índices de jovens fora da idade-série, bem como evasão escolar; e) altas porcentagens de jovens que não estudam e/ou não acessam boas colocações no mercado de trabalho; f) necessidade da flexibilização do currículo e da oferta de educação profissional de acordo com as orientações do Banco Mundial e da Unicef.

E quais foram as mudanças implementadas pelo Novo Ensino Médio? a) aumento progressivo da carga horária, de 800h para 1400h; b) organização curricular a partir da BNCC em parte geral e a diversificada, está articulada nos itinerários formativos; c) flexibilização para cumprimento de componentes curriculares a distância; d) somente língua portuguesa e matemática como disciplinas obrigatórias, substituindo a obrigatoriedade dos anteriores quatorze componentes curriculares; e) educação física, arte, sociologia e filosofia convertidos em estudos e práticas; f) foco no desenvolvimento de competências e habilidades, definidas pela BNCC.

Com a efetivação deste novo formato curricular, foi assumido que o protagonismo juvenil se tornaria real na vida dos estudantes, em que eles criariam um projeto de vida e a partir dele trilhariam opções formativas que atendessem aos seus desejos, interesses e motivações.

Conforme já indicado por pesquisas<sup>15</sup> que avaliam os resultados da implementação do novo ensino médio, essa realidade não se concretizou como o esperado, correspondendo aos apontamentos já feitos por profissionais da educação contrários às medidas da reforma.

## **2.6. Programa Inova Educação**

Tendo em vista as modificações propostas pelo Novo Ensino Médio, especificamente em definir que a parte diversificada do currículo deverá ser organizada por cada sistema de ensino, em consonância com a BNCC, neste tópico será apresentado os desdobramentos desse processo no Estado de São Paulo, na forma do Programa Inova Educação.

A atuação do Instituto Ayrton Senna (IAS) no campo educacional é observada desde o processo de formulação da proposta de reforma do ensino médio. Uma das principais figuras a frente do Instituto, Mozart Neves, foi um dos articuladores da construção e aprovação da política. Além deste aspecto, em 2011, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), o IAS estruturou uma proposta educativa para o ensino médio focando no desenvolvimento de competências cognitivas e não-cognitivas, justamente com base no argumento de alinhar o currículo escolar com as demandas do mundo contemporâneo de trabalho, visando aumentar a empregabilidade dos jovens e tornar a escola mais atrativa e interessante. Um dos pontos centrais dessa proposta também foi a implantação das escolas integrais.

Goulart et al (2021, p. 11), em um relatório que traça detalhadamente o panorama de estruturação da proposta, indica que “o Programa Inova parece atender a uma reformulação que vem sendo construída há pelo menos uma década”. A Fundação Volkswagen, por exemplo, participou da elaboração do Currículo Paulista, entre outros atores como a Microsoft e a Fundação Telefônica. Os participantes da Frente Currículo e Novo Ensino Médio, como Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, entre outros, colaboraram diretamente em orientar estados e municípios na implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Deste modo, se observa não só a atuação na formulação da política, como também na sua implementação.

Nesta ambiência, o programa Inova Educação foi lançado em 2019, pelo governo do

---

<sup>15</sup> A Rede Escola Pública e Universidade (REPU), composta por professores e pesquisadores de universidades públicas e instituto federal situados no Estado de São Paulo, tem produzidos pesquisas de análise aos processos de reorganização do ensino estadual iniciados em 2016. Em nota técnica intitulada “Novo ensino médio e a indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo”, os pesquisadores apotam dados que evidenciam os efeitos no novo ensino médio em acirrar desigualdade no oferta de ensino em todo o estado.

Estado de São Paulo em parceria direta com o Instituto Ayrton Senna. A proposta inclui três novos componentes curriculares, sendo eles projeto de vida, eletivas, tecnologia e inovação.

Atendendo às orientações<sup>16</sup> do Banco Mundial, expressas no documento *Competências e empregos: uma agenda para a juventude*, de 2018, e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no documento *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*, de 2015, o Currículo Paulista (2020), etapa do Ensino Médio, em conjunto ao Programa Inova (2019), sistematiza a implementação das alterações da BNCC e do NEM no contexto paulista. Cabe destacar que o Estado de São Paulo foi pioneiro na implantação das alterações previstas pelas novas legislações.

O componente projeto de vida é conceituado como o organizador das práticas escolares, sendo a partir dele que o desenvolvimento do trabalho pedagógico deve se sustentar, tendo como base de atuação as metodologias ativas e o foco o desenvolvimento das competências socioemocionais, “de acordo com o Currículo Paulista, o projeto de vida daria sentido ao currículo, tornaria a escola atrativa e articularia o projeto pedagógico da escola mobilizando competências cognitivas e socioemocionais” (FREITAS, 2022c, p. 70)

Alinhado ao projeto de vida, as eletivas devem ser desenhadas de acordo com o perfil da escola e os interesses dos estudantes. Por fim, o componente tecnologia e inovação deve focar em desenvolver os seguintes tópicos: “pensamento computacional, cidadania digital, cultura digital e o uso de diferentes mídias e tecnologias” (SÃO PAULO, 2019, s/n).

No que compete a centralidade dada às competências e habilidades socioemocionais o IAS se ampara em um construto teórico que argumenta em prol dos benefícios sociais, políticos e econômicos que elas oferecem a sociedade e aos indivíduos. Goulart et al (2021, p. 20), aponta que de acordo com o IAS

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.

Em alinhamento às orientações da OCDE e Banco Mundial, destaca o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais como fundamentais para a articulação das demandas dos setores produtivos com os interesses dos jovens. A OCDE a define como

capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências

---

<sup>16</sup> Outros documentos orientam o processo de elaboração do programa, Goulart et al (2021) e Freitas (2022) indicam detalhadamente os referenciais de adotados.

de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo. (OCDE, 2015, *apud* GOULART e ALENCAR, 2021, p. 13)

O Programa Inova Educação, portanto, se estrutura deste referencial e segue as definições do IAS, que estrutura cinco macrocompetências, organizadas em dezessete competências socioemocionais, sendo elas:

Autogestão (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade), Engajamento com os outros (iniciativa social, assertividade e entusiasmo), Amabilidade (empatia, respeito e confiança), Resiliência emocional (tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração) e Abertura ao novo (curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico). (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, *apud*, GOURLART e ALENCAR, 2021, p. 16)

O Currículo Paulista (2020) sistematiza todo esse arcabouço de orientações oriundas da BNCC, do NEM e do Programa Inova Educação. De maneira que se organiza a parte diversificada do currículo em duas frentes: a primeira de aprofundamento curricular, por meio dos itinerários formativos, e a segunda aos componentes curriculares do Programa Inova Educação.

Um exemplo citado por Freitas (2022c) ao analisar as orientações pedagógicas do Currículo Paulista, especificamente em como o componente curricular projeto de vida deve ser trabalhado com os estudantes, está na Situação de Aprendizagem “capacidade de adaptação: eu e o mundo em transformação”, que tem como objetivo desenvolver as competências de tolerância a frustração, foco e determinação. É orientado que em um mundo imerso em transformações constantes é preciso desenvolver a capacidade de encontrar oportunidades em situações adversas. Toda uma descrição é feita por Freitas (2022c) acerca de algumas Situações de Aprendizagem, que explicitam o forte viés de conformação dos jovens a uma realidade altamente precária, competitiva, estressante e instável. É possível identificar um claro direcionamento da culpa pelo fracasso a quem não é persistente, criativo, tolerante e assertivo.

A forte vinculação entre formação escolar e as demandas do mundo do trabalho, em especial ao que grandes empresas buscam, é muito evidente no modo como as orientações pedagógicas são dadas. A desqualificação dos conhecimentos científicos em prol das competências também é muito clara, o seguinte trecho mostra isso:

no mundo do trabalho atual, em que as profissões são cada vez mais flexíveis e instáveis, não são apenas [...] conhecimentos específicos que importam, sendo mais relevante o desenvolvimento de competências que lhe ajudem a lidar com as mais diferentes situações e superar desafios que podem ocorrer no dia a dia do trabalho. (SÃO PAULO, 2021, *apud*, FREITAS, 2022c, p. 73)

Este modelo demonstra que no contexto do neoliberalismo “aquilo que se valoriza no

mundo do trabalho [...] se vê refletido, de forma atrofiada, como necessidade formativa” (SILVA e MAGIOLINO, 2022, p. 740). Vale retomar a já citada perspectiva de divisão internacional de habilidades, proposta pelo Banco Mundial, em que os países da América Latina devem focar no trabalho socioemocional do que no desenvolvimento cognitivo e intelectual. Um ataque massivo e perverso tem sido feito contra a classe trabalhadora.

Ao apurar os níveis de atuação política chegando à trama mais fina, que são os sujeitos, a forma de ordenação das relações sociais por meio da maximização da lógica concorrencial, foi alçada como o referencial de ação das políticas sociais dentro do capitalismo. Formar uma sociedade de empreendedores, gestores de si, sujeitos resilientes, pragmáticos e criativos, que a partir das suas habilidades pessoais produz oportunidades dentro dos cenários mais precários, transforma a dinâmica da competitividade indutora de desigualdades, em um jogo de todos contra todos em que o único responsável pelos males da sua vida é somente você. É um retorno evidente ao pensamento darwinista de sobrevivência dos mais aptos. Uma dinâmica predatória instituída nos espaços educacionais a partir das referidas legislações.

A contribuição da vertente liberal austro-americana em atribuir ao mercado um caráter subjetivo, de formação de disposições humanas nos seus modos de ser, estar e se relacionar, criou o sujeito empreendedor. Inserir os sujeitos em situações de mercado, ou seja, dinâmicas em que eles sejam obrigados a escolher, negociar, traçar rotas para maximizar seus ganhos e benefícios pessoais, em última instância, criar uma imagem de si mesmo que performa abundância de felicidade e sucesso, é o que o contexto educativo atual, inclusive em sua esfera pública, tem sido obrigado a viabilizar.

Em tempos de instabilidade e incerteza, em que o futuro é visto enquanto ameaça e não promessa do novo (KAYSER, 2018), quais os efeitos desta ambiência na vivência de sujeitos diretamente situados na implementação desta proposta formativa? Assumindo que o é objeto desta pesquisa é vivência das e dos docentes situados neste contexto, ao serem colocados como operadores diretos desta proposta de formação duplamente perversa, os(as) professores(as) não passam a ser, de certa forma, agentes de produção do seu próprio sofrimento? Afinal, se por um lado são obrigados a atuar dentro de uma estrutura curricular que desqualifica diretamente sua profissão, por outro lado, são colocados também na posição de agentes de uma concepção de formação humana alicerçada no discurso de sucesso vinculado ao consumo, a inovação e a desvalorização do conhecimento em prol das competências e habilidades de interesse para o mercado. Em meio à essa nova ordem racional neoliberal, que impõe condições de vida incertas, precárias e regidas pela luta diária pela sobrevivência, o questionamento que se coloca é: como

as professoras e os professores têm vivenciado isso e como são afetados por esta nova realidade? Quais sentidos são produzidos sobre a educação, a formação e o trabalho docente propriamente dito? Como o(a) professor(a) é afetado(a)? Como se (re)coloca o seu papel?

Neste sentido, a teoria histórico cultural de Vigotski situa uma compreensão do desenvolvimento humano que articula em torno do conceito de *vivência*, os sentidos produzidos pelos sujeitos acerca da experiência social vivida, tendo em vista as características constitutivas deste meio; ou seja, os sentidos atribuídos ao que é vivido e suas implicações na subjetividade estão alicerçadas nas características do meio, nas relações sociais vividas e no processo de significação. Deste modo, no capítulo subsequente tratamos dos dados construídos a partir de entrevista realizada com professores que trabalham em uma escola do Estado de São Paulo, que têm vivenciado o momento atual de reconfiguração do trabalho docente, a partir das referidas Reformas Educacionais.

## **CAPÍTULO 3 – A pesquisa de campo e análise dos dados**

### **3.1. Princípios teórico-metodológicos**

A elaboração de uma proposta investigativa é intrínseca à assunção de um posicionamento teórico-metodológico. Considerando que a teoria histórico-cultural tem o materialismo histórico-dialético como epistemológico e filosófico, este projeto de pesquisa, fundamentado nesta perspectiva teórica, firma sua base marxista.

Nesta direção, Vigotski (2007, p. 68) indica que “estudar alguma coisa historicamente significa nomeá-la no seu processo de mudança: esse é o básico do método dialético”. Partindo desta colocação a prática investigativa da referida vertente teórica, coloca o foco na análise dos processos e não dos objetos, debruçando-se na explicação, e não simples descrição, das relações reais e dinâmicas implicadas no fenômeno estudado.

Buscando explicitar os traços centrais da psicologia concreta formulada por Vigotski e seu fundamento no materialismo histórico-dialético, Martins (2020, p. 343) destaca quatro aspectos:

[...] o primeiro traço diz respeito ao enfoque materialista dos fenômenos psicológicos; o segundo, à consideração de que na base de todas as relações sociais estão as relações sociais de produção; o terceiro, concernente à luta contra as condições que alienam o trabalho e o trabalhador e, por último, a adoção do materialismo dialético por essa psicologia.

Assim como destaca Pino (2000), ao analisar o Manuscrito de 1929 de Vigotski (2000), a concepção naturalista tão difundida nos debates do campo da psicologia de sua época, é contraposta pelo autor bielorusso na medida em que enfatiza a concepção dialética do desenvolvimento humano.

Portanto, partindo da compreensão da origem social do psiquismo humano, das relações sociais como raiz e fonte do desenvolvimento e constituição do sujeito, a psicologia histórico-cultural compromete-se em olhar a realidade para assim, dialeticamente, refletir sobre o humano. E, neste movimento, posicionar-se frente às relações degradantes impostas na dinâmica social. Esta proposta de pesquisa, ao se colocar comprometida em analisar a vivência de professores no âmbito de aprofundamento da racionalidade neoliberal e de precarização das condições de vida, alinha-se com os pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Esta proposta de pesquisa, ao se colocar comprometida em analisar os sentidos produzidos por professores a respeito da sua vivência com o seu trabalho no âmbito de aprofundamento da racionalidade neoliberal, de precarização das condições de vida e trabalho, alinha-se com os pressupostos do materialismo histórico-dialético.

### 3.2. Procedimentos metodológicos

A pesquisa de campo foi desenvolvida com professoras e professores de uma Escola Estadual, localizada em um município do interior do estado de São Paulo. Para a seleção de participantes foi adotado como critério de inclusão professores que atuam diretamente no ensino médio, em específico com algum dos novos componentes curriculares instituídos pelo Novo Ensino Médio, sendo eles: projeto de vida, as eletivas e os itinerários formativos. Considerando que tais disciplinas são os novos componentes responsáveis pela reconfiguração do trabalho pedagógico, a escolha por participantes que atuem nesta frente trouxe a oportunidade de analisar os sentidos produzidos vinculados aos novos modos de atuação docente.

A estrutura metodológica de construção dos dados perpassou cinco momentos, a saber: 1) Contato inicial com a escola, apresentação da proposta de trabalho; 2) Contato inicial com os professores e apresentação da proposta de trabalho; 3) Realização de entrevista semiestruturada; 4) Transcrição e análise dos dados; 5) Ao final do desenvolvimento da pesquisa se pretende, ainda, fazer a devolutiva para a escola dos dados construídos e analisados com base na teoria histórico-cultural. Tais procedimentos foram embasados e orientados por princípios éticos que regem a pesquisa realizada com seres humanos.

Com relação ao dispositivo metodológico, concordamos com Minayo (2009, p. 57) que por meio da entrevista “[...] o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais”, ressaltando que os relatos obtidos permitem acessar como os sujeitos vivenciam uma determinada realidade. Sobre a escolha pela entrevista de tipo semi estruturada, esta modalidade articula a elaboração de perguntas com a possibilidade do entrevistado não se restringir a elas em suas respostas (MINAYO, 2009). Deste modo, considerando o objetivo de analisar os sentidos produzidos na vivência de professores, este instrumento permitiu acessar os modos como a experiência docente atual tem sido significada, tendo em vista o contexto de alterações pedagógicas ocasionadas pelo Novo Ensino Médio.

Inicialmente a proposta de pesquisa tinha como intuito realizar grupos de discussão com os professores participantes, tendo como objetivo promover discussões em torno da vivência docente no âmbito das Reformas Educacionais, ao colocar em reflexão, no coletivo, as implicações deste momento para o trabalho realizado na escola. No entanto, ao longo do processo de organização dos encontros não foi possível reunir todos os participantes, em um mesmo momento, para o desenvolvimento desta proposta. O grande desafio encontrado se

relacionou com a nova organização dos horários dos professores dentro da escola. A partir das alterações expressas na Resolução SEDUC nº 55, de 29-6-2022, os docentes com carga completa de 44 horas semanais, devem cumprir 7 horas de atividades pedagógicas de caráter formativo, deste modo as reuniões coletivas realizadas na escola em que a pesquisa foi desenvolvida, aconteciam somente uma vez por semana, tendo duração de 45 minutos. Neste cenário, não foi possível utilizar este horário de reunião para a realização das discussões, devido a necessidade do uso, por parte da gestão pedagógica, destes momentos para o tratamento de questões internas à escola. E ainda não foi possível utilizar horários alternativos, visto que as atividades diárias dos professores eram intensas, não havendo lacunas de horários que pudessemos nos reunir. Deste modo, tivemos que seguir somente com a realização da entrevista semiestruturada.

Os entraves encontrados para a realização dos encontros de discussão apontam para uma questão muito latente dentro do cotidiano de trabalho dos professores no momento atual. O fato de não conseguirmos encontrar nenhum momento em os professores pudessem estar reunidos e o único espaço em que os docentes de fato conseguem se encontrar, serem nas reuniões pedagógicas semanais que tem duração de somente 45 minutos, o que é possível de ser feito neste período é somente o encaminhamento de informes vindos da diretoria de ensino. Tivemos a oportunidade de participar de duas reuniões pedagógicas e de fato observamos o apagamento dos espaços de diálogo e troca de experiências entre os professores. Eles mesmos relatam o quanto se sentem sozinhos em suas próprias angústias em relação ao trabalho com os estudantes, visto que momentos de formação pedagógica, discussão de situações de ensino-aprendizagem, elaboração de estratégias coletivas de trabalho pouco são possíveis de serem elaboradas.

Deste modo o que se fez possível foi realização da entrevista individual, do tipo semiestruturada, com cada um dos seis participantes. A pauta da entrevista foi organizada em quatro eixos norteadores: (i) apresentação e caracterização dos sujeitos - nele trouxemos questões sobre o percurso de formação, tempo de docência, quantas turmas trabalha atualmente e com quais disciplinas; (ii) o programa inova educação, o novo ensino médio e a organização do trabalho na escola - versamos sobre como as aulas são planejadas, como a distribuição de aulas é feita entre os professores;, como a escolha dos itinerários é feita pelos estudantes; (iii) as relações de ensino, professores e estudantes nesse processo - tratando do processo de ensino propriamente dito, levantamos questões sobre como os alunos interagem nas aulas, como tem sido o clima em sala de aula, como percebem este currículo se inserindo na realidade dos estudantes, dentro da contexto que a escola está situada; (iv) experiência pessoal docente - neste

último eixo buscamos compreender como tem sido para eles, em âmbito pessoal, lidar com essa realidade, como tem sido a sua relação com os outros professores, com a equipe gestora e os demais funcionários, e ainda, se identificam práticas de fortalecimento e enfrentamento dessa realidade.

A organização da pauta neste formato teve como objetivo abarcar a trajetória pessoal de cada docente em interlocução ao contexto vivenciado no espaço escolar atualmente. As marcas geradas pelo formato de trabalho instituído pelo Novo Ensino Médio, em articulação ao Programa Inova Educação, com alterações curriculares que modificam o trabalho das(os) professoras(es), na medida em que o processo educativo passa a se concentrar no trabalho com competências e habilidades, e não com conhecimento científico.

Tivemos dificuldade em acessar o Projeto Político Pedagógico da unidade, durante o período em que o trabalho de campo foi desenvolvido. A justificativa que recebemos foi que o documento estava sendo reformulado. Este foi mais um fator que nos motivou a entrevistar algum membro da equipe gestora. Assim, com o intuito de acessar informações mais completas sobre o perfil da escola, as características desse território, bem como percepções mais amplas sobre as principais mudanças observadas durante o processo de implementação do Novo Ensino Médio, entrevistamos o Diretor da escola. No tópico seguinte partiremos das colocações feitas por ele para caracterizar a escola.

### **3.3 Caracterização da escola**

A escola está localizada em um dos últimos bairros da cidade, que foi idealizado para ser um bairro modelo a ser destinado como moradia para funcionários públicos. No entanto, com a não continuidade de tal projeto, a região foi abandonada pelo poder público, recebendo pouco investimento em infraestrutura. De acordo com relatos do Coletivo Vida Nova, criado em 2018 com o intuito de fortalecer e amparar a comunidade local por meio de ações de promoção de cultura, lazer e educação, o bairro carrega a imagem de ser o mais violento da região, por ter sido palco de uma chacina em 1999, registrando 3 mortes e 7 feridos. Este aspecto foi muito mencionado pelo Diretor Paulo<sup>17</sup> como sendo um dos elementos que tornou a escola estigmatizada na cidade, fazendo com que durante muitos anos fosse vista como uma das escolas mais perigosas e difíceis de se trabalhar.

Uma das ações lideradas pelo diretor, que está nesse cargo desde 2016, foi mudar o

---

<sup>17</sup> Nome fictício, respeitando a confidencialidade.

nome da unidade de ensino, com o objetivo de possibilitar novas formas de se perceber e estar naquele espaço. Outro aspecto muito mencionado por ele diz respeito a rede de assistência que atua junto com a escola ali naquela região, que carrega muitas vulnerabilidades. Órgãos como o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), o CAPS (Centro de Assistência Psicossocial), o próprio Conselho Tutelar, Posto de Saúde, Polícia Militar e ONG's, compõem um grupo que na perspectiva do diretor é muito importante para que o trabalho da escola seja mais completo e subsidiado por ações que atendam as necessidades da população.

Estes traços, portanto, caracterizam a região como pouco procurada pelos professores para dar aula, justamente pelas marcas de violência e descaso pelo poder público. Os professores que chegam nesta escola acabam sendo os recém ingressados no Estado e que acabaram ficando com as aulas que ninguém quis escolher. Com estas características se explica o fato de a média de idade dos docentes da escola ser em torno de 21 a 35 anos. Professores jovens, recém-formados e que estão iniciando na docência caracteriza, em linhas gerais, o perfil dos docentes que compõem o quadro da instituição.

### **3.4. Perfil dos participantes**

Além dos critérios de inclusão já mencionados, optamos por entrevistar todos aqueles que se dispuseram a participar, amparados pela aprovação do Comitê de ética<sup>18</sup> da proposta de pesquisa de campo, bem como o respaldo previsto para os participantes. Deste modo, seis professores foram entrevistados individualmente, em uma única sessão, com duração de 1 hora e 30 minutos, em média. Apresentaremos a seguir o perfil de cada um no quadro a seguir.

---

<sup>18</sup> ^Processo número: 65025122.6.0000.8142

Nome	Idade	Área e Ano de Formação	Tempo de Trabalho no Estado	Componentes Curriculares que Atua
Camila	27	Ciências Biológicas (Licenciatura, 2021)	Ingressou em 2022 (1º ano de atuação)	Itinerários Formativos (Ciências da Natureza e suas Tecnologias), Ciências (Ensino Fundamental Anos Finais) (categoria O)
Gustavo	30	Engenharia de Produção (2020) e Matemática (Licenciatura, 2023)	Ingressou em 2022	Itinerários Formativos (Matemática e suas Tecnologias) (categoria O)
Juliana	-	Ciências Sociais (Licenciatura, 2022)	Ingressou no 2º semestre de 2022	Itinerários Formativos (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, História) (Categoria O)
Luana	26	Geografia (ênfase em Gestão Ambiental, 2019)	4 anos de atuação	Geografia (Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio) (Categoria O)
João	21	Cursando Ciências Sociais	-	Itinerários Formativos (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação)
Adriana	72	Sociologia e Estudos Sociais (1974)	Ingressou em 2004	Sociologia, Itinerários Formativos, História (categoria F a partir de 2007, concursada desde 2014)

#### 4. A construção dos dados - Focos de análise<sup>19</sup>

O discurso alarmante de que o ensino médio estava vivendo uma catástrofe, de que os sistemas de ensino estão ultrapassados e distantes da realidade do jovem do século XXI, perfaz um discurso relativamente antigo. A partir da década de 1990, conforme já mencionado, os organismos internacionais - Banco Mundial e a OCDE -, vêm construindo o entendimento de que a reestruturação dos sistemas educativos ao redor do mundo era uma demanda urgente e necessária para o novo século<sup>20</sup>. Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna e uma das grandes vozes de defesa do Novo Ensino Médio e da inovação da educação, reitera em entrevista: “o modelo de escola atual parou no século 19”<sup>21</sup>. Esse discurso foi sendo assumido pelo empresariado brasileiro, na figura dos institutos empresariais, reafirmando um senso de calamidade do ensino médio e justificando, com isso, as ações e reformas em curso de implementação.

O Programa implementado nas escolas estaduais paulistas proclama a inovação: se diz inovador ao prometer viabilizar objetivamente mudanças na realidade educacional; ao se propor a solucionar problemas como o desinteresse dos estudantes, a evasão escolar, o baixo rendimento nos índices de avaliação e o distanciamento da escola com as demandas do mercado

<sup>19</sup> Na exposição dos trechos das falas dos participantes, fizemos uso de nomes fictícios com o intuito de preservar a identidade, mantendo o sigilo e a confidencialidade.

<sup>20</sup> Tiago Freitas, em sua pesquisa já mencionada no segundo capítulo, explicita a construção da noção de “educação do século XXI” e como ela culmina na construção da legitimidade de reformar o ensino médio.

<sup>21</sup> Entrevista para BBC, em 2015 - [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/06/150525\\_viviane\\_senna\\_ru](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/06/150525_viviane_senna_ru)

de trabalho, utilizando a flexibilização de conteúdo por meio dos itinerários formativos, a criação de novos componentes curriculares (projeto de vida, eletivas).

Conforme apresentado anteriormente, a Reforma do Ensino Médio e o Programa Inova Educação, do estado de São Paulo, objetivamente versam explicitamente sobre a alteração de toda a estrutura curricular, tempo da hora\aula, concepção de formação da juventude e o papel do professor nesse cenário. Todos estes elementos, ao alterarem conjunta e objetivamente o trabalho educativo, geraram efeitos no trabalho realizado na escola sob o imperativo da inovação.

No entanto, na prática, o que o Programa Inova Educação, articulado ao Novo Ensino Médio, traz de novo? Quais os impactos na educação e no trabalho docente? Quais os sentidos que se (re)produzem? Como essa dita inovação tem sido vivenciada pelas e pelos docentes? Como eles percebem e significam isso?

Retomando a categoria *vivência* como norteadora da análise da experiência social do sujeito, afirmando a significação produzida na relação com a contextura social, cultural e histórica que pelo sujeito é vivida-sentida-significada, conduzimos o processo de análise e sistematização dos dados a partir do imperativo da inovação, tão utilizado como justificativa e objetivo para a implementação das Reformas Educacionais. Não se trata de aplicar o conceito, tampouco de observá-lo ou identificá-lo nos dados, mas de partir dele para deflagrar outras filigranas do processo em curso que dizem respeito aos sujeitos diretamente implicados nele: professoras e professores da rede pública.

Para a análise dos dados, buscamos sistematizar o material construído durante as entrevistas e elaborar focos de análise, de modo a identificar a tônica do que tem sido percebido pelas professoras e professores no momento atual, marcado pelas reformas, com relação ao seu trabalho na escola pública.

Deste modo, construímos três focos de análise, quer sejam: **(i) a reconfiguração do trabalho educativo** - destacamos o processo de reorganização objetiva das condições do trabalho. Considerando que a pauta da entrevista versou, em um dos seus eixos, sobre as relações de ensino, planejamento de aulas, as dinâmicas em sala de aula, a recepção dos estudantes a essa proposta, observamos alterações muito evidentes na forma e conteúdo da atuação de professores; **(ii) afetos e efeitos da inovação** - como esse novo contexto de trabalho vai sendo incorporado do ponto de vista subjetivo; como os professores têm sido afetados, ao estarem radicados na lógica da concorrência; **(iii) práticas cotidianas de reflexão e subversão** - tendo em vista que a constituição do sujeito não é um processo unilateral, mas um caminho de apropriação marcado pela ação do sujeito, de produção de sentidos pessoais que marcam uma

a experiência em uma certa realidade social, formas de resistência são potentes, os sujeitos resistem e este aspecto também foi objeto de discussão na entrevista com os participantes. Nas seções subsequentes trataremos de cada um destes focos de análise, partindo das falas dos professores e dos significados expressos por eles.

### **(i) A reconfiguração do trabalho educativo**

O aspecto mais destacado pelos professores referente às alterações do trabalho desenvolvido em sala de aula, diz respeito à implementação dos itinerários formativos e a redução e retirada gradual das disciplinas propedêuticas.

*“Então o estresse do itinerário é maior do que de um componente curricular comum, é maior do que, do que uma aula de ciências, por exemplo, porque além de tudo é um assunto curto, é assunto de palestra mesmo, eu tenho a sensação que toda aula que eu tô lá falando gente com é que eu consigo alongar essa palestra?” (Camila)*

*“Eu estou estudando com eles sobre patrimônio, só que patrimônio é muito muito relativo, eles não dão um nicho necessariamente pra gente estudar, sabe? Então aí são dinâmicas, eles querem que a gente trabalhe em formas de aulas invertidas, dinâmicas, tudo mais. Só que pra mim possibilitar um trabalho com aula invertida, né, que eles pedem no currículo, os alunos precisam pelo menos de embasamento e isso não acontece porque que nem no 3º ano é... o 3º ano eu acho que é uma sala de uma das mais apáticas que eu já dei aula assim, no sentido de não conseguir desenvolver pensamentos”. (João)*

*“Eles expressam bastante, expressam o tempo todo o quanto eles odeiam o itinerário, eu juro, o tempo inteiro e tanto que essas queixas ficaram tão frequentes, ainda mais agora com essa iminência de vestibular de Enem e afins”. (Camila)*

Ao passo que é o componente curricular estruturante do NEM, defendido como aquele que aproximaria a escola da vida dos estudantes e lhes conferiria protagonismo, as críticas e o descontentamento que os docentes e os estudantes expressam sobre os itinerários vai na contramão dos efeitos projetados pelos defensores da Reforma.

*“Então há duas semanas eu ensinei eles como você identificar que uma lâmpada led ta queimada e como resolver isso sem precisar trocar a lâmpada, então assim é aplicável*

*no dia a dia, mas percebe que isso poderia ser o assunto de uma palestra e não de um itinerário?” (Camila)*

Conforme apresentado anteriormente, a proposta formativa do Novo Ensino Médio, sistematizada no Estado de São Paulo pelo Programa Inova Educação, ao alterar profundamente a forma e conteúdo do ensino público dispensado para os jovens desta etapa de ensino, usou como estratégia a retirada do trabalho em torno dos conhecimentos científicos.

A crise da educação tão alardeada pelos organismos internacionais (OCDE; Banco Mundial) e pelo empresariado brasileiro, como justificativa para reconfigurar os sistemas educativos, deságua na forma objetiva que o trabalho pedagógico tem sido direcionado em sala de aula. Tanto em relação às orientações didáticas dispensadas pela Secretaria Estadual de Educação, com noções marcadamente fundamentadas nos princípios da flexibilidade e esvaziamento do conhecimento. A professora Camila ao mencionar que deu aula de como trocar lâmpadas é uma representação muito clara desse desmonte e desqualificação dos sujeitos escolares, tanto professores como estudantes. A prática tão marcada no século XX de que o trabalho docente é fundamentado na transmissão do conhecimento, mesmo sendo alvo de críticas por vezes recair em um processo de ensino sem significado para os estudantes, ainda demarcava o espaço escolar e da ação pedagógica para a formação intelectual. No momento atual observamos a completa desqualificação deste aspecto.

As mudanças empreendidas pelas reformas com o objetivo de adequar a escola a nova realidade do século XXI, realocou a ação de professores para a adequar a conduta da juventude para uma realidade flexível, marcada por condições precárias de vida e trabalho, sem horizontes de seguridade e responsabilização absoluta dos professores sobre os resultados do seu trabalho e dos estudantes pelo seu fracasso. Em um contexto de escassos, ou até inexistentes, aportes materiais e objetivos para que professores possam trabalhar com qualidade, viabilizando processos de aprendizagem em que os estudantes se apropriem dos conhecimentos e se desenvolvam na pluralidade de saberes, e que aos estudantes são negadas condições de pensar o seu futuro para além da lógica da sobrevivência, reduzidas as condições para ampliar seus campos de interesse e alcançar melhores condições de vida, objetiva e subjetiva, as vias de acesso a uma educação pública de qualidade tem se tornado quase que utopia. Estamos em um rebaixamento profundo dos processos de formação e prática educativa.

*“Olha o nosso professor dentro desse modelo atual de gestão de ensino ele é um*

*instrutor, é igual instrutor de autoescola [...] hoje o nosso professor ele tenta ser, a gente percebe o esforço quase que particularizado, por ele entender ainda a sua função de professor que é ensinar e apoiar este aluno e tal. Mas, na verdade, é a partir do momento que você tem uma aula que já está escrita definida numa mídia digital que é o modelo de hoje, a tarefa também já vem explicitada, qual tarefa o professor tem que aplicar. Então o que que o Estado está querendo dizer? Professor você não pensa, você não é capaz de pensar, você é replicador das ideias do Estado”. (Adriana)*

Compreender, significar, o seu trabalho enquanto professor como a de um instrutor que somente replica ideias do Estado, apagado da dimensão de produção intelectual do fazer docente, do viés de formação humana fundamentado na apropriação dos conhecimentos, se associa a ideia de que o trabalho sujo de seleção, triagem e exclusão (CATINI, 2020) tem de fato sido dispensada como incumbência aos professores. É a atribuição de um novo papel, que não é o de ensinar, mas o de modelar condutas para aceitação a uma realidade cindida na competitividade. Mesmo os estudantes que frequentam as aulas, ao ser negado a eles o ensino e a aprendizagem, a exclusão está sendo radicalmente efetivada.

Outro aspecto muito presente no discurso de defesa das reformas educacionais e que pautou a construção dos argumentos para se justificar o Novo Ensino Médio se relaciona à ideia de que os métodos de ensino estavam ultrapassados.

*“Como que a gente vai trazer essa aula não tradicional num lugar que é muito aluno, é pouco tablet, é pouco computador, não tem internet, o roteador não pega a internet da sala, que tipo de aula não tradicional eu posso dar? só se eu me vestir de palhaço e começar a fazer, começar sei lá mano... entendeu? Chegou num nível que é isso”. (Juliana)*

Reiteramos a ênfase na fala dos professores sobre como o trabalho em sala de aula, com base no que a legislação em si orienta, como também na forma em que os materiais disponibilizados pela secretaria de educação tratam do currículo, tem se distanciado do foco de trabalho com o conhecimento científico. Como consequência, se constrói a percepção de como este cenário tem desqualificado o ofício dos professores como conhecíamos até então, pois se o trabalho adensado com os conhecimentos científicos tem sido minado dos currículos, o que vem a ser objeto do trabalho dos professores? Observamos a inovação incidindo na alteração dos métodos e práticas de ensino, é o foco no desenvolvimento de competências e habilidades

socioemocionais, flexíveis, dentro de uma realidade esvaziada de investimentos na infraestrutura das escolas, de incentivo a formação continuada de professores, ao desenvolvimento intelectual, do pensamento crítico e reflexivo.

A professora Adriana, que atua no Estado há quase 20 anos, conta que no seu período como aluna de escola pública, mesmo em um contexto já de desmonte do ensino público, também marcado por lutas em prol da educação pública de qualidade, vivenciou uma realidade que hoje está cada vez mais distante dos estudantes:

*“Eu tive inglês, eu tive francês, eu tive espanhol, eu tive português, eu tive literatura. Então eu tive... até estatística eu tive na geografia né? Geografia nós tínhamos várias modalidades, eu me lembro da geografia física, política, nossa geografia econômica e eu quando comparo aqueles tempos dos anos 1970 que já era um desmonte com os de hoje, eu tenho impressão que já desmontaram tudo. Hoje o nosso aluno é um aluno fruto de um desmonte que já vem há muito tempo aos olhos da sociedade brasileira”.*  
(Adriana)

Nas falas das duas professoras observamos um certo contraste, e ao mesmo tempo complementariedade, sobre como elas percebem o momento atual. Adriana ainda carrega o referencial de um momento anterior dentro da escola pública em que ainda estava resguardado o trabalho com os conhecimentos científicos, aspecto este que Camila não identifica na sua prática de trabalho atual, tendo em vista todas as alterações curriculares. O sentido do trabalho para essas professoras culmina no entendimento do esvaziamento do conhecimento. O papel do professor nesse contexto sendo completamente alterado. Mesmo que Adriana, professora experiente que atua no Estado há mais de 20 anos e efetiva, e Camila, professora categoria O em início de carreira, estejam em lugares diferentes dentro da dinâmica contratual do Estado, complementam uma mesma percepção a respeito das mudanças em torno do papel do professor dentro da escola, enquanto uma se vê ensinando os estudantes como trocar uma lâmpada, a outra compreende que no contexto atual o Estado vê o professor como um instrutor.

Uma fala professora Luana nos parece crucial, ao trazer os sentidos da inovação vivida no momento atual na escola pública:

*“É uma proposta de inovação que não inova. As únicas pessoas que inovam têm que ser os professores [...] essa é a ideia de que é uma inovação que não inova em nada, né? Quem tá tendo que se inovar? O professor, ele tá tendo que se inovar o tempo todo pra tentar*

*minimamente atrair a atenção e o interesse desses alunos... e os alunos também estão tendo que se inovar, eles não tavam prontos pra isso. Então é assim, vende-se o outdoor da inovação na educação, mas quem vendeu isso não inovou em absolutamente nada né? Ele só jogou a palavra lá. A gente que está tentando se inovar todo dia pra ficar menos exaustivo possível”.* (Luana).

Luana traz à tona o conflito vivenciado por ela sobre a inovação no/do trabalho docente. Ao mesmo tempo em que coloca em suspeição a inovação (im)posta pelo Programa, suas prescrições e proposta, a reconhece: quem tem que inovar são os professores em tentar manter o interesse dos estudantes, por um lado, e do outro em deixar o menos exaustivo possível. A inovação se inscreve na ação dos sujeitos que a vivenciam, dos professores e alunos no cotidiano da escola - como veremos a seguir, se inscreve no modo como a forma educacional e o trabalho docente foram profundamente alterados por meio da internalização da lógica acirrada da competição e do sofrimento

## **(ii) Afetos e efeitos da inovação**

Dentro da teoria histórico-cultural de Vigotski e, em específico, na abordagem que estamos propondo neste trabalho, a experiência social do sujeito é entendida a partir da produção de sentidos no interior do processo de significação, tendo como referência as características constitutivas do meio e das relações sociais. Que efeitos subjetivos essa realidade marcada pela lógica da concorrência tem produzido pelos/nos docentes?

Um dos aspectos centrais citados pelos professores ao longo das entrevistas, diz respeito aos sentimentos de ansiedade e exaustão vivenciados em seu cotidiano:

*“Eu acho que a escola hoje em dia ela é um ambiente que causa muita ansiedade e tudo mais eh e depressão pros professores por conta de ser um lugar muito de pico, né? [...] ao mesmo tempo que você tá conseguindo cumprir seu propósito você tá passando por outras situações e isso vai gerando uma confusão de sentimentos que só piora desgaste mentalmente, sabe”* (João)

*“Não é fácil trabalhar com educação, mas é um perrengue e é uma exaustão que a gente vê sentido, que eu vejo sentido em estar passando por tudo isso... eu vejo sentido de estar cansada mesmo com todas as frustrações que a profissão nos dá também né, no sentido de que a gente não consegue dar a melhor aula que a gente quer, os alunos não*

*querem né... não estão interessados na sua aula ou no que você tem a dizer e todo um malabarismo que você tem que fazer pro aluno querer te ouvir. Então é todo uma exaustão mental, mas que ainda quando alguma coisa dá certo, em alguma aula dá certo, é uma satisfação que só quando você faz aquilo que você gosta te dá”. (Juliana).*

Em um primeiro momento, podemos apreender os sentidos relacionados à “pressão”, à “exaustão mental”, aos “malabarismos” para dar uma boa aula - tendo em vista o imperativo de mudança nas metodologias de trabalho (im)postas pelas reformas. Contudo, quando nos aprofundamos nesse sentido, outras questões vão sendo deflagradas pela condição de ser contrata no Estado como categoria O

*“Só pra citar um exemplo pra te situar. No ano passado a minha vó faleceu e era quinta-feira o dia que ela faleceu e eu já tinha dado 5 aulas e eu tinha 7, eu avisei (gestão), falei gente não tenho condição de ta aqui minha vó faleceu eu tenho que ir embora, falaram beleza, vai, falei amanhã é o enterro dela também não venho, eles falaram, vai... é... eu recebi falta dia naquele dia que eu já havia trabalhado e no outro dia eu recebi o que a gente chama de falta injustificada. Então no dia que a minha vó faleceu eu tomei falta, foi uma falta justificada, e no outro dia uma falta injustificada, que é uma falta que pode dar uma vez por contrato e o contrato dura três anos, então eu praticamente nunca mais posso faltar [...]minha vó faleceu e eu não tenho direito a licença de dois dias por perder um ente querido, que eu sou né uma máquina? [...] e assim é tipo meio que uma distopia o que a gente tá vivendo né, que o tempo todo a gente ta sendo observado assim parece que um paperview da escola e o tempo todo você ta sendo cobrado”. (Camila)*

Dentro do contexto do Estado de São Paulo, a política de admissão de professores nos últimos 10 anos tem sido de ampliar a contratação de docentes não efetivos, que são estes que ingressam no Estado por meio da abertura de contratos frágeis, que os submetem a uma realidade de precarização, negação de direitos e instabilidade no serviço público. Os professores que atuam como categoria O (nome dado a forma de contrato para os não efetivos), não possuem direito a 13º salário, não têm garantia de continuidade na função, pois quando atuam em regime de substituição podem perder as suas aulas para professores efetivos (concursados), possuem um limite muito restrito de faltas por período de contrato, enfim, uma série de determinações

que geram uma condição de extrema insegurança e desvalorização<sup>22</sup>.

A fala de Camila expressa o sofrimento imposto pela lógica de organização do trabalho para docentes não efetivos dentro do Estado de São Paulo. Como indica Viana (2015, p. 53) “estamos assim submetidos à circularidade insolúvel de trabalhar arduamente e a qualquer preço para conseguirmos permanecer trabalhando ou para “arrumar trabalho”. Em um cenário como esse, de aguda competitividade e concorrência, em que os docente se veem submetidos a formas de organização do trabalho que lhes promove sofrimento, como na situação narrada por Camila, que lidou com a impossibilidade de viver o luto da perda de um ente querido, justamente porque as normas contratuais que ela está submetida não permitem o afastamento em contexto de falecimento de parentes próximos, demonstra a crueldade imposta pela realidade neoliberal e as conformações que sujeitos são obrigados a passar para sobreviver nesse sistema e garantir sua subsistência.

A proposição de Safatle (2021) de que o neoliberalismo produz uma nova gramática social do sofrimento, na medida em que “a situação de flexibilização das leis, de gestão da anomia que coloca as ações não mais sob o crivo da permissão social, mas sob o crivo individual do desempenho, da performance, da força relativa à capacidade de sustenta demandas irrestritas” (SAFATLE, 2021, p. 42), enfatiza como o acirramento da concorrência com o outro e consigo mesmo, produz uma forma psíquica de sofrimento que “aparece como tragédia implosiva da insuficiência e inibição” (p. 42). Na fala da professora observamos a frustração em ter recebido falta mesmo tendo trabalhado no dia em que recebeu a notícia do falecimento de sua avó, o desempenho não é suficiente. As demandas impostas por essa forma contratual não condizem com a realidade da vida, marcada por acontecimentos que nos atravessam de forma inesperada. É o imperativo da prontidão para o trabalho, inibição de afetos e sentimentos que possam interferir na produtividade.

Dando mais um passo, destacamos mais falas emblemáticas que reiteram o acirramento da competição entre professores e os efeitos de exaustão, sobrecarga e falta de perspectiva:

*“Com essa reforma do ensino médio eu acho que a competição dos professores aumentou muito. A exaustão está grande, o tempo todo são muitas reclamações, é muito, tipo, se você entrar muito nessa vibe assim você cai num abismo, porque o difícil é você*

---

<sup>22</sup> A Lei Complementar N° 1.093, de 16 de junho de 2009, sistematiza todas as especificações do regime contratual para os professores categoria O.

*ver alguma fala esperançosa sobre o trabalho, sobre a vida, sobre as perspectivas, né? O Estado ele não valoriza os professores... é de um jeito que é massacrante, os professores estão cada vez mais sobrecarregados, estão cada vez mais exaustos e sem perspectiva e às vezes de até sem perspectiva de continuar na educação. Tem muitas falas que eu ouço de colegas meus que estão querendo sair. Estão querendo vazar. Estão querendo fazer outra coisa da vida...” (Juliana)*

A agudeza da angústia e sofrimento relacionados às condições de trabalho impostas aos professores categoria O, é sentida e expressada por Juliana em vários momentos. Esta interação predatória do “antes ele do que eu”, gradualmente vai sendo incorporada na vivência diária desta professora que se vê sem a garantia de permanência em seu trabalho dada a instabilidade a que está submetida - o que se relaciona com a noção de futuro para essa professora.

*“Falta de perspectiva futura, porque eu não consigo planejar pra muito além do que eu... porque assim eu posso planejar daqui um ano somente ou daqui três meses ou daqui quatro meses, eu não posso pensar a possibilidade de futuro que sejam pra daqui dois anos, três anos porque eu não sei aonde que eu vou estar, não sei se eu vou estar com o meu salário, não sei se eu vou estar com o meu emprego [...] você só tem que viver a ordem do dia e pensar na sua sobrevivência, sabe? É trabalhar pra sobreviver e não trabalhar pra viver, porque trabalhar pra viver todo mundo trabalha, mas os categoria O trabalham para sobreviver, porque a gente não sabe qual que vai ser o dia de amanhã. E eu acho que é isso que mais machuca assim, não ter como planejar a minha vida”. (Juliana)*

A falta de perspectiva de futuro expressa por ela traz uma sensação de perda, como se as chances de pensar e projetar o seu futuro lhe estivessem sendo negadas. O dogma da colaboração, ser um colaborador dentro de um sistema organizacional burocrático e racionalmente organizado, perfaz a lógica empresarial incorporada no mundo do trabalho, não deixando de recair no espaço escolar e em seus sujeitos, tendo em vista o aprofundamento da racionalidade neoliberal. A noção desenvolvida pelo Banco Mundial de que nos países do sul global o foco da educação deve estar no desenvolvimento das habilidades de sobrevivência - como vimos no capítulo anterior - é deflagrado aqui: “viver a ordem do dia e pensar na sua sobrevivência”. Contudo, o mais impactante é que os professores são impelidos a viver assim, ao mesmo tempo em que operacionalizam essa lógica no trabalho com seus alunos, ao ensinar coisas como trocar uma lâmpada.

Conforme mencionamos anteriormente, a noção de trabalho sujo se insere aqui na medida em que professores, ao estarem acirrados na lógica radical de concorrência e competitividade, se veem cindidos entre a necessidade de execução de um trabalho que, por um lado, é gerador de seu próprio sofrimento e angústia, e por outro, que se coloca como a sua única fonte de renda e subsistência. A luta pela sobrevivência, esse rebaixamento da experiência humana a lógica da sobrevivência dos mais aptos e adaptáveis a uma realidade precária e até mesmo perversa, em que para me manter vivo o outro pode padecer se assim for necessário, se expressa subjetivamente por meio da intensificação das formas de sofrimento social. Com essas colocações estamos buscando, essencialmente, evidenciar os efeitos desta lógica predatória na experiência de professores com o seu trabalho no contexto atual de Reformas. São estes “mecanismos subjetivos de dominação” impostos pelo mundo do trabalho, que tem produzido uma forma específica de banalização do mal. É o trabalho esvaziando também o pensamento e tirando proveito disso para acirrar a dominação (ARANTES, 2011).

*“A gente chega num ponto que a gente se vê, eu me vi algumas vezes desejando que alguma coisa acontecesse com um professor pra eu ter as aulas dele. Porque é isso mano, eu estou sendo sincera, eu prefiro... e é isso, é essa lógica, aí quando você menos espera, você está fazendo isso, tipo eu desejo muito que a professora que eu to substituindo não volte. É uma bosta, é uma merda, mas é um desejo porque ela é concursada e eu não sou sabe? E é um desejo que a gente que a gente se pega fazendo cara [...] tem dia que é muito exaustivo, muito... não sei nem dizer porque categoria O ele é a mesma coisa que eu dizer instabilidade, ele é o sinônimo de instabilidade pra mim. Quando eu falo que eu sou categoria O eu penso que, a qualquer momento, alguma coisa pode acontecer e eu vou perder o meu emprego. E eu vou perder aquilo que eu tenho como fonte de renda”. (Juliana)*

Acirrada na lógica da competitividade, performance e produtividade, Juliana se vê desejando que a professora que ela substitui, que está de licença para tratamento de saúde, não volte para que ela não perca as suas aulas. pois se isso acontecer ela perde o seu emprego. Isto nos remete ao drama como dinâmica estruturante da existência humana, assim como Vigotski (2000) diz sobre o conflito de papéis e posições sociais como características inerentes ao processo de constituição do sujeito. Esse choque de sistemas ocasionados pela vivência, produz mudanças profundas na vida de uma pessoa “ vivências emocionais radicais que causam impacto no desenvolvimento[...] o choque de sistemas de situações dramaticamente vividas pelas pessoas – um tipo de experiência que altera os rumos da vida porque impõe escolhas,

voluntárias ou não” (CAPUCCI e SILVA, 2018, p. 354). Estamos diante de um ponto de viragem, em que observamos indícios da cristalização subjetiva da concorrência e da competitividade como eixos marcantes da experiência social de professores com o seu trabalho: aspectos centrais, estruturantes da racionalidade neoliberal, vão sendo internalizados não apenas como forma de trabalhar, mas como forma de ser e conviver. Vemos, aqui, como a inovação tem sucesso: há uma operacionalização subjetiva da lógica de eliminação do outro (VIANA, 2015) por meio da imposição da dinâmica concorrência.

### **(iii) Práticas cotidianas de reflexão e subversão**

No processo de significação da experiência vivida pelos sujeitos, os sentidos produzidos evidenciam os modos como os professores enxergam a si mesmos, os modos de sentirem (ou não) apreço pela sua profissão, mas estarem frustrados com toda essa realidade.

Neste sentido, destacamos algumas práticas incorporadas pelos docentes, que demonstram vias produzidas no cotidiano, perfazendo uma busca por não ceder a tudo o que tem sido imposto por meio da política de educação implementada pelo governo do Estado de São Paulo.

*“Eles (os alunos) me cobraram ‘professora a gente não consegue juntar as informações do itinerário que a gente sabe que você tem que dar e você pega uma aulinha de itinerário e da aula de biologia pra gente, de biologia mesmo’ e eles usaram isso ‘aula de biologia mesmo’ [...] e eu aceitei, falei não vamo embora, vamo fazer o que é proposto já que é tão escasso, a gente faz uma discussão e os meus itinerários são bem próximos ne então tecnologia e ambiente e pegada ecológica é algo que dá pra gente relacionar nas discussões, então eu reduzi, contra o regulamento na verdade, as aulas então eu faço as discussões ali mais juntas né com eles e uso as outras aulas que eu tenho pra biologia que é algo que eles estão pedindo, que eles estão sentindo falta, algo que eles estão pedindo”. (Camila)*

*“A gente tem um professor de química [...], que disponibilizou dar aulas pra eles de matemática num outro horário... é de matemática, química e física, porque o ensino médio perdeu várias dessas aulas”. (Luana)*

*“A gente adotou enquanto política dos professores, a gente unificar. Então em vez de eu dar duas aulas na mesma matéria eu dou... vamos supor, tenho um itinerário de humanas e eu deveria dividir com itinerário de biológicas né? E a gente vai lá divide...*

*uma aula eu dou uma aula ela dá, ao invés de eu entrar e dar as duas só pro meu público [...] é a única forma aqui na escola que a gente achou de tentar fazer com que eles tenham algum embasamento pro ENEM”. (João)*

Nas falas destacadas observamos práticas que subverteram a dinâmica de trabalho definida pelo NEM. A iniciativa dos professores em organizar a divisão dos itinerários de forma que todos pudessem ter acesso a todas às aulas, não ficando só concentrado nos itinerários de “escolha”<sup>23</sup>, foi uma prática adotada visando deixar a formação desses estudantes a menos esvaziada possível. Associado a isso atender o pedido dos próprios estudantes de “dar aula mesmo” evidencia como a inovação na forma e prática educativa por meio do esvaziamento de conteúdo é expressiva e sentida por eles. Este fato, por consequência, invalida a proposição de que os itinerários formativos tornaram a escola mais interessante e próxima da realidade dos estudantes.

Retomando as colocações feitas em seções anteriores, referentes à compreensão do trabalho em sua dimensão ontológica, como atividade de criadora das formas especificamente humanas de existência, complementamos essa discussão inserindo um conceito muito importante no pensamento de Vigotski, embasado na ontologia marxista, que é o de atividade criadora. Não pretendemos aqui tratar deste conceito em profundidade, tanto no âmbito da teoria histórico-cultural de Vigotski, como na tradição teórica de base materialista histórica. Nos detemos neste momento a um breve destaque que se relaciona com uma última dimensão que emergiu no processo de construção dos dados.

Quando Marx destaca a natureza alienada e alienante do trabalho no sistema capitalista, explicita dialeticamente que “essa negatividade não é inerente ao trabalho, mas a uma condição histórica. Isso significa dizer que, nas próprias condições históricas e materiais, são gestadas tanto a alienação como as condições para sua superação” (PINO, 2006, p. 51). Este apontamento nos fez refletir sobre algumas práticas que emergiram no cotidiano dos professores, caracterizando formas de resistência e subversão da proposta formativa, como expressões dessa dimensão criadora do trabalho. O papel do diretor de incentivar a troca entre pares, de ter um

---

<sup>23</sup> A questão da efetivação da liberdade de escolha, do protagonismo dos estudantes para definirem os seus percursos de formação, tem sido questionada em estudos que mostram a inviabilidade das escolas, em especial as periféricas, de atenderem a uma gama de itinerários sem ter espaço físico suficiente e professores formados para ministrar aulas distanciadas do seu campo de formação. Citamos a nota técnica “Ensino Médio e a indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo”, de junho de 2022, e também o artigo “Itinerários formativos e liberdade de escola”, de Goulart e Cassio, 2022, que versam sobre este aspecto.

olhar mais acolhedor e respeitoso as demandas dos professores, favoreceu a construção de uma relações de apoio entre os docentes, mesmo estando em um cenário como o descrito ao longo desta pesquisa.

Nessa linha, um outro aspecto identificado na fala de todos os professores quando chegamos no tópico sobre o que no cotidiano os fortalece e os faz seguir em frente em um campo de trabalho tão marcado por tantas dificuldades, se relaciona ao coletivo e parceria que foi sendo construída por eles no dia a dia de trabalho.

*“Então assim ir para o coletivo ou às vezes só fazer um desabafo que nem você testemunhou no ATPC né? A gente vê a professora falando né, das meninas que saíram da aula dela e ela não tava mais, você percebe que assim ela desabafou um pouquinho, ela já tava melhor, ela já tava pronta pra voltar hoje e fazer o trabalho dela de novo, né? Então esse coletivo, esse sentimento de coletividade, como diria (colega de trabalho), esse senso é muito importante, é muito importante pra mim porque eu sei que quando eu vir aqui amanhã, se acontecer alguma coisa, vai ter gente que me apoia, vai ter gente que entende, né”. (Camila)*

*“Olha, eu não sei se é uma realidade só do (nome da escola), mas o que funciona muito aqui é a união entre os professores. Então, quando você vê que um tá ficando mais abalado, você já chama pra um projeto junto, você já falava... ó essa sala tá funcionando bem, vem comigo e aí vocês começam a ver os projetos funcionais, já dá um up naquele professor que tava mais abalado [...] a gente sabe quem são os nossos. Se eles não existissem e aí você estaria solto entre esses leões seriam pior né? Seria pior. Então a gente... eu acho que o grupo de professores ajuda muito a tipo você se reerguer pra entrar na sala de aula tipo de refúgio assim [...] mas aqui dentro o coletivo de professores principalmente dos professores mais novos que tem essa ideia de querer mudar de mudança e de não aceitar do jeito que está”. (Luana)*

E esse grupo de professores que se ajudam, se acolhem e se amparam são justamente os que estão submetidos ao formato de contrato de categoria O. Eles se identificam e se reconhecem nessa realidade, sabem o que é vivenciar o trabalho nos moldes que professores não efetivos são subjugados. Apontamentos como esse evidenciam que o elo social, coletivo e comunitário, tão atacado pela forma neoliberal de conceber as relações sociais, têm emergido em realidades tão adversas como uma estratégia de sobrevivência. Não estamos aqui

idealizando essa realidade, contradições existem e o nível de convencimento e persuasão do discurso empreendedor, do sucesso individual, ser empresário de si mesmo e a expansão das formas de competição e concorrência não estão apagadas, mas é necessário ressaltar que existem relações solidárias presentes neste contexto, apesar de tudo. As práticas aqui nomeadas como subversivas estão diretamente relacionadas com as características constitutivas desse meio específico em que esses professores se encontram, de certo modo restritas as condições dessa realidade. Não podemos generalizar de modo idealizado este aspecto, no entanto enfatizamos a emergência de práticas que subvertem a lógica imposta pelo Estado.

Por fim, trazemos alguns trechos que expressam as percepções de professores sobre o que faz com que eles persistam na educação. Falas importantes em um momento como o que estamos vivendo.

*“Não vejo fazendo outra coisa agora. E é dando aula e lutando contra, né? Se vai cair a gente não sabe, mas a gente vai tentar [...] se o resultado for de um é esse resultado que vai fazer eu entrar lá amanhã de novo e continuar, é o resultado de 1% de um aluno que olhou pra mim dentro do galpão do SESC e falou isso é um sonho, é isso, ver o olho brilhando e essa pessoa encantada por ciências assim, por estudo, por Darwin, por evolução, é isso que me faz continuar”. (Luana)*

*“Eu quero ser professor até me aposentar e eu me imagino na educação e eu tenho até um cenário positivo de que a gente vai conseguir sim lutar por isso né, se a gente não ter essa esperança a gente não dá aula”. (Gustavo)*

*“Sabe aquela música do Racionais? Eu só lembrei essa música “essa porra é um campo minado, muitas vezes já pensei em me jogar daqui” é essa parte dessa música do Racionais que eu penso todo dia que eu entro na escola. Porque eu gosto muito muito muito do que eu faço e eu só me vejo fazendo isso na vida, de fato, com o coração leve da escolha, sabe? Mas o que me tem feito para além de ser só isso isso que eu quero fazer da minha vida, que eu me vejo fazendo na minha vida, para além disso, é quando a gente... quando eu né, falar de mim, quando eu dou uma aula e aí eu sou parada no corredor e falam “professora você falou aquele assunto e eu vi na internet isso e eu comecei a pesquisar sobre isso” e cara realmente né quando acontece uma síntese na cabeça do aluno, tipo, uma síntese não, como que fala? Quando aquilo que você falou e parece clichê né? Mas aquilo que você falou tem relevância na vivência daquele*

*aluno, é isso que me faz continuar. É quando aquilo que eu falei, muito para além de transformar, porque pra gente transformar primeiro a gente tem que vivenciar, a gente tem que ter sentido, pra gente querer fazer alguma coisa na nossa vida e pra gente abrir o horizonte e ver que eu tenho potencial de alguma coisa, eu preciso entender aquilo”.*  
(Juliana)

“Essa porra é um campo minado, muitas vezes já pensei em me jogar daqui” e “eu só me vejo fazendo isso da vida” são duas falas que compõem os sentidos intensos e contraditórios da prática de trabalho e do vínculo com o campo da educação de uma jovem professora. As contradições tão acirradas da realidade atual recaem no modo como essa ela fala sobre aquilo que ela vivência no dia a dia em sala de aula: ela acredita muito na potência da educação, mas sofre com as condições objetivas e subjetivas que está submetida - que sente como um “campo minado”.

Conforme fomos buscando apresentar, a inovação implementada pelas Reformas Educacionais se dá, por um lado, pelas alterações da forma e conteúdo do trabalho pedagógico, e por outro, na operacionalização subjetiva dessa dinâmica de trabalho. A dialética objetividade-subjetividade está expressa no modo como a vivência desses professores está sendo marcada pelo imperativo neoliberal da concorrência e competitividade - uma verdadeira dinâmica de guerra. O currículo, entendido enquanto instrumento orientador do trabalho pedagógico, está estruturado por essa lógica, e os professores ao se verem tendo que organizar as suas aulas dentro desse referencial, e ainda, estarem submetidos a uma estrutura de trabalho de viés empresarial e competitivo, em que eles mesmo se veem tendo que fazer de tudo para manter o seu trabalho, acabam por vivenciar as duas dimensões do sofrimento gerido pela racionalidade neoliberal.

O agravamento das práticas escolares pautadas pelo viés do controle, o uso de instrumentos de convencimento da juventude, por meio das competências e habilidades socioemocionais e negação do trabalho com os conhecimentos científicos, artísticos e estéticos, para a aceitação de que a vida adulta que os espera depende inteiramente do seu esforço individual, que as dificuldades que serão encontradas pelo caminho devem ser suprimidas por práticas de inteligência emocional, é o cenário que estudantes e professores têm encontrado. A única saída oferecida dentro dessa realidade é a de ser criativo em um contexto marcado pela escassez. A busca pelo consumo e sucesso financeiro aparece de uma forma quase mística, porque objetivamente a realidade não oferece condições materiais que viabilizem o alcance de

uma vida como essa.

Mas, as falas de Luana e Gustavo, de forma muito emblemática, ressaltam um olhar de esperança - afinal, quando se luta, se almeja chegar a algo melhor. Se não nutrimos o imaginário da transformação e criação de outras formas de vida, nos fixamos no realismo capitalista, assim como diz Fischer (2020). As práticas desses professores de subverter a estrutura curricular expressa uma forma de insurgência objetiva e que produz outra via subjetiva de lidar com essa realidade. Parece que existe um alívio, um respiro, em ao menos saberem que alguma coisa eles têm feito para tornar mais suportável o seu trabalho.

A vivência da inovação aparece nos significados expressos por esses professores, por meio da intensificação do esvaziamento da função social da escola em formar a intelectualidade, o pensamento crítico, reflexivo e fundamentado nos múltiplos conhecimentos e saberes. O conteúdo educativo foi brutalmente inovado pelas novas prescrições curriculares, e a forma educativa também. Neste contexto também se evidencia a dialética da subversão e sofrimento. Ao mesmo tempo em que práticas subversivas emergem neste contexto, os professores expressam o seu sofrimento em se manterem ativos nessa realidade.

Observamos, em suma, a institucionalização explícita de um novo papel dos professores, sendo este o de modeladores de conduta. Ao serem obrigados a trabalhar com mídias digitais pensadas para produzir dados para nutrir sistemas de avaliação de desempenho que em nada estão comprometido com a formação dos estudantes, ao se verem tendo que trabalhar com componentes curriculares completamente alheios ao seu campo de formação, ao se verem tendo que criar meios dos estudantes não abandonarem a escola por não enxergarem sentido algum nos novos componentes curriculares, a inovação é evidente: esvaziar ao máximo o espaço escolar da formação intelectual da juventude, de modo que a escola como conhecemos desapareça e reste somente as empresas coordenar propostas formativa fundamentadas na incumbência de modelar comportamentos em prol da aceitação do modo de vida neoliberal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do processo de constituição deste trabalho, quais apontamentos podem ser feitos? Estamos diante de uma temática latente no momento atual, presente no debate público no que diz respeito tanto ao movimento de crítica e luta pela revogação do Novo Ensino Médio, como nas iniciativas cada vez mais incisivas do Governo do Estado em direção aos interesses empresariais, como por exemplo a Lei Complementar Nº 1.398, de maio de 2024, que instituiu o Programa de Escola Cívico-Militar, o avanço do processo de privatização da gestão de escolas estaduais, por meio de parcerias público privadas<sup>24</sup>.

Em um cenário de desmonte massivo da educação pública e da forma escolar como conhecemos, do trabalho em torno dos conhecimentos, da garantia da autonomia pedagógica, da gestão do ensino feita por profissionais da educação, como colocar teorias em movimento para refletirmos sobre esses acontecimentos, buscando vias de afirmar a vida, a coletividade e o vínculo social, humano, como elementos inegociáveis para a manutenção da nossa existência? Como nos contrapor de forma teórica e prática aos imperativos neoliberais que têm sedimentado as nossas vidas? Em suma, como diz Sawaia (2014), como podemos colocar teorias como força prática a favor da vida? Nesta pesquisa nos inquietamos com essas colocações e buscamos, dentro das nossas possibilidades, partir de teorias assumidas críticas e potentes para a construção de novos olhares para se analisar o momento atual, tão marcado pelo esvaziamento da esperança de mudança e de criação do novo.

Nesta direção, a construção da proposta de pesquisa perpassou aspectos que se cruzam, conforme já mencionado, com experiências pessoais e também com a identificação da abertura de contribuição para o campo de crítica a problemas envolvendo a educação na atualidade, assumindo, ainda, a interface com a psicologia. A escuta de inquietações de professores atuantes no contexto do Estado em associação a identificação de poucos estudos sobre os impactos no trabalho docente a partir da Reforma do Ensino Médio, nos conduziu a construção da seguinte pergunta: quais os sentidos produzidos na vivência de professores(as) a respeito do trabalho realizado no interior da escola no âmbito de aprofundamento da racionalidade neoliberal e precarização da educação e reconfiguração do trabalho docente?

---

<sup>24</sup> O Governo do Estado de São Paulo anunciou o projeto Novas Escolas, que prevê a construção e gestão de 33 novas escolas por meio de parcerias público privadas. A proposta é de no segundo semestre deste ano iniciar os leilões. <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/entenda-como-ficam-ensino-e-zeladoria-das-escolas-em-sp-com-a-ppp-para-novas-unidades/>

Assumimos a teoria histórico-cultural de Vigotski e o conceito de vivência como categoria de análise mobilizadora para o estudo da experiência social do sujeito, em nosso caso, da experiência de professores. Assim, no primeiro capítulo nos dedicamos em contextualizar as principais proposições do pensamento de Vigotski, e em especial o conceito de vivência, entendendo que é por meio de três dimensões, quer sejam, o meio, o sujeito e a significação, que podemos compreender os efeitos que uma dada realidade produz na experiência social do sujeito.

No segundo capítulo nos detivemos em caracterizar o contexto atual, afirmando que estamos em um momento de aprofundamento da racionalidade neoliberal (DARDOT, LAVAL, 2016), em que o campo da educação ao ser entendido como elemento chave para formação do sujeito flexível e empreendedor, passou a ser foco dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE) e das instituições empresariais, no contexto brasileiro, com o intuito de implementar políticas de educação que atendessem ao objetivo de formar a juventude para a adaptação e aceitação de uma realidade precária, marcada pela desigualdade, falta de garantia de direitos sociais e responsabilização individual pelo acesso a condições mínimas de existência, em que o Estado atua somente para garantir o jogo da concorrência. Trouxemos, por fim, as características centrais que constituem as políticas que sistematizam esse movimento: Novo Ensino Médio (2017); Base Nacional Comum Curricular (2018); Programa Inova Educação (2019).

No terceiro capítulo trouxemos a sistematização dos dados construídos junto aos professores atuantes no Estado de São Paulo, que estão lidando diretamente com o currículo do Novo Ensino Médio. As entrevistas realizadas com seis professores participantes, em uma única sessão, nos permitiram construir três focos de análise: (i) a reconfiguração do trabalho educativo; (ii) afetos e efeitos da inovação; (iii) práticas cotidianas de reflexão e subversão.

No primeiro foco de análise trouxemos destaque ao efeito que a implementação das referidas políticas de educação tem produzido no cotidiano de trabalho dos professores, em destaque, a descaracterização do trabalho de professores em torno da apropriação dos conhecimentos científicos, por meio do esvaziamento do conteúdo do currículo ao ser incorporado o trabalho com os itinerários formativos, além dos componentes projeto de vida e tecnologia e inovação, que reduziram a carga horária das disciplinas propedêuticas. Afirmamos a compreensão de que o conteúdo e a forma da educação tem sido objeto de inovação dos grandes setores empresariais e órgãos internacionais, tendo em vista o contexto de

aprofundamento da racionalidade neoliberal. E salientamos que isto se faz possível pela incidência direta na subjetividade, na constituição dos sujeitos implicados neste processo.

O trabalho de modelação de conduta tem se tornado a tônica dos currículos, a ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, o projeto de vida como componente norteador das práticas educativas acentua o dogma do individualismo e da busca por interesses pessoais, do sucesso econômico particularizado, em prol de noções promotoras do bem comum. Os jovens dependentes do sistema público de ensino estão sendo jogados à própria sorte de forma institucionalmente legitimada. O direito à educação de qualidade tem sido reduzido praticamente ao zero, a depender das ações do governo do Estado de São Paulo.

O projeto de vida para a juventude pobre, na verdade, já está claramente definido. Como tem sido anunciado por Ricardo Antunes (2022), grande teórico dos estudos sobre trabalho, que o capitalismo de plataforma é a protoforma do capitalismo, vemos a radicalização das formas de exploração por meio das práticas de trabalho informal, mediado pelos aplicativos digitais. É um retorno aos moldes primitivos de exploração por meio do trabalho. É esse o projeto de vida prometido tanto aos professores, que executam esse projeto, como à juventude: trabalhar em uma sociedade sem direitos, em jornadas extenuantes e intermitentes, viver e morrer no trabalho, sem o vislumbre da garantia da sua sobrevivência diária. Um futuro vazio e desolador, radicalizado nos moldes mais agravados de exploração.

No segundo foco, “afetos e efeitos da inovação”, observamos na fala dos professores a percepção dos estudantes desinteressados e completamente desconectados com a proposta formativa implementada pelo NEM. E por outro lado, docentes significando o momento atual como devastador, marcado por angústias, medo e um senso de vigilância constante em torno do cumprimento ou não do currículo. A condição contratual como categoria O se demonstrou um elemento produtor de muita insegurança nos professores, a realidade do Estado de São Paulo tem sido a de ampliação desse formato de contratação, em que jovens professores se veem sem seguridade para desenvolver as suas aulas e construir um futuro de resguardo e amparo financeiro mínimo.

A noção de trabalho sujo relacionada a condição de professores no contexto atual, mencionada por Catini (2020), foi inserida neste eixo na medida em que observamos a estratégia da mobilização do medo como forma de promover o engajamento dos professores com um trabalho que lhes gera sofrimento e promove um trabalho de formação explícita para a sobrevivência e aceitação a um sistema produtivo e uma forma de organização social acirrada da competitividade, exploração e desigualdade.

Por último, no terceiro foco, “práticas cotidianas de reflexão e subversão”, destacamos as vias de fortalecimento e oposição à lógica imposta pelas Reformas. Ações como a de continuar inserindo nas aulas o trabalho com os conhecimentos científicos, considerando que a proposta dos itinerários na prática é bastante rasa, acolher o pedido dos estudantes para os professores “darem aula de verdade”, além do fortalecimento e amparo encontrado no coletivo juntos a professores categoria O da escola em que estão, têm sido os meios criados para sobreviver a essa realidade.

Olhar para todo esse processo trazendo como mobilizadora a categoria *vivência*, por meio das dimensões meio, sujeito e significação, nos permitiu observar como estes aspectos se constituem mutuamente. Um meio marcado pelo imperativo da concorrência e competitividade, produz efeitos para a significação dessa realidade pautadas pela insegurança, medo e angústia. A maximização do individualismo e a valorização da dinâmica social predatória e aniquilação dos menos adaptáveis, perfaz a compreensão do neoliberalismo como gestão do sofrimento (SAFATLE, 2022), mas com um aspecto a mais: a captura da prática educativa, por meio da afirmação da educação como formadora do sujeito flexível e empreendedor, associada a posição estratégica de professores nesse processo.

Os sentidos produzidos no interior desse tipo de experiência, em que o trabalho de formação intelectual próprio de professores tem sido reduzido ao treinamento de conduta por meio do trabalho com as competências e habilidades socioemocionais, a aplicação de mídias digitais pensadas para produzir índices de avaliação que pouco estão relacionados com o desenvolvimento cognitivo, intelectual, crítico e reflexivo dos estudantes, nos parece estar marcado pela angústia relacionada a radicalização da competitividade, culpabilização individual e produção do senso de insuficiência relacionada ao desenvolvimento de uma proposta curricular que descaracteriza a profissão docente.

Entendendo a complexidade da situação social que vivemos, não é nosso objetivo trazer colocações conclusivas. O percurso desta pesquisa nos mostrou que a experiência social é singularmente situada, no entanto, agregar sentidos e significados produzidos por sujeitos inseridos em um mesmo meio, nos conduziu ao entendimento que a relação dialética eu-outros-meio, também é passível de produzir zonas de convergência de significados de vivências que conectam experiências, podendo criar formas de resistência e vias superação de um contexto opressor. No processo de construção dos dados por meio das entrevistas reiteramos, conforme fomos apresentando, que estamos em um momento de viragem. O trabalho educativo, a função

social da escola, tem sido objeto de intervenção massiva dos setores dominantes, na figura dos organismos internacionais e do empresariado.

As Reformas Educacionais implementadas com o foco na formação da juventude, defendem um viés de inovação que em um primeiro momento pode soar positivo, tendo em vista as profundas mudanças sociais ocasionadas pelo crescimento das formas de tecnologia, pelo acesso intenso à informação e pelas mudanças no sistema produtivo. No entanto, as falas dos professores sobre esse momento indicam que a inovação incidiu na alteração profunda e radical das práticas escolares, reduzidas ao treinamento de conduta, a desqualificação do trabalho de professores, reduzindo-os a aplicadores de mídias digitais que pouco estão conectadas à formação intelectual dos estudantes.

Observamos também, por outro lado, o surgimento de vias de insurgência. O contexto específico daquela escola, daquele meio, que ainda resguarda relações humanizadas, favoreceu a criação de formas de resistência e cultivo de um senso de coletividade e parceria por esses professores. O que nos faz sentido dizer, por fim, é que o destaque da potência da teoria histórico-cultural de Vigotski em um momento que o saber psicológico tem sido utilizado para justificar e respaldar um modelo de sociedade acirrado na desigualdade e na exploração aguda da vida humana e dos recursos naturais, se faz necessária. Um ponto de referência precisa ser situado, afirmando uma teoria que destaca a potência da atividade criadora, tipicamente humana, como propulsora de novas formas de vida.

Mesmo um meio radicado na concorrência e competitividade, pequenas brechas de trocas solidárias, de escuta e partilha de angústias e construção de formas de acolhimento, foram observadas. Não sabemos como será a continuidade desse programa de Inovação, como esses efeitos continuarão sendo produzidos, mas afirmamos a premência de seguirmos atentos a essa realidade e as ações em curso pelos formuladores empresariais da educação. Os efeitos nocivos da inovação já são identificados, seja na dimensão subjetiva pela exaustão destacadas pelos professores, seja objetivamente no esvaziamento da função social da escola de ensinar.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; GAWRYSZEWSKI, Bruno. Desventuras da educação brasileira e as ‘reformas’ atuais: educar para a produtividade do trabalho. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 47, p. 105–125, 2018.

ADRIÃO, T. Indicações e Reflexões sobre as Relações entre Esferas Públicas e Privadas para a Oferta Educacional no Brasil. *Políticas Educativas – PolEd*, 3(1), 2011.

ADRIÃO, T.; PINHEIRO, D. A Presença do Setor Privado na Gestão da Educação Pública: Refletindo Sobre Experiências Brasileiras. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2012.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produção nacionais e internacionais. *Currículo sem fronteiras*, v.18, n. 1, p. 8-28, jan.\abr. 2018.

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo-SP: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo-SP: Boitempo, 2018.

\_\_\_\_\_. Capitalismo pandêmico. São Paulo, Boitempo, 2022.

BARCELLOS, M. E.; SOUZA, E.; FONTANA, L. R. et.al. A reforma do ensino médio e as desigualdades no brasil. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 2, n. 13, p. 118–136, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6127>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BULHÕES, L. F. S. S.; MARTINS, L. M. A relação intrínseca entre a psicologia histórico-cultural e a epistemologia marxiana. **Psicologia em Estudo**, v. 23, p. 47-58, 8 abr. 2018.

CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 65–82, 2020.

CAPUCCI, R. R., & SILVA, D. N. H. (2018). “Ser ou não ser”: a peregrinação do ator nos estudos de L.S. Vigotski. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 351-362. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400003>

CASTRO, V. M. Trabalho e saúde: estudo sobre o adoecimento docente. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 62–83, 2020.

CÁSSIO, F; GOULART, D. Itinerários formativos e 'liberdade de escola': novo ensino médio em São Paulo. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, mai./ago. 2022.

CATINI, C.; BRANCO, F. M. Sob nova direção: trabalho docente e privatização. *Revista eletrônica pesquisa e educação*, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 961–983, 2023.

CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. *Revista USP*, n. 127, p. 53-68, 2020.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Catástrofe. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 99–128, 2021.

\_\_\_\_\_. Brutalismo vai a escola. Blog da Boitempo, 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/09/13/o-brutalismo-vai-a-escola/>

\_\_\_\_\_. A educação bancária, com um Itaú de vantagens. *Geminal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 90–118, 2021.

CORREIA, A. A precarização do trabalho docente e a lógica das competências sob a égide do neoliberalismo. **Kalagatos**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. eK22026, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/8417>. Acesso em: 27 out. 2022.

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

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

\_\_\_\_\_. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

DELARI, A.; PASSOS, I. V. B. Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em L. S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. III Seminário Interno do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, Campinas, 2009.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FISHER, MARK. Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?- 1 ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S., SILVA, A. P. S. & CARVALHO, A. M. A., Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano, 2004. (versão digital). Disponível em: <[www.cindedi.com.br/noticias/3](http://www.cindedi.com.br/noticias/3)> Acesso em: 07 de julho de 2022.

FERRETTI, C. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Ensino de Humanidades, Estudos avançados* 32 (93), 2018.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014a.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016b.

FREITAS, T. Ensino médio personnalité: prestidigações do capital na educação pública. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n], 2022c.

FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1.ed. São Paulo-Expressão Popular, 2018d.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivos ou o ser humano emancipado? Trabalho, Educação e Saúde. 1(1): 45-60, 2003.

GOULART, D. C.; SIQUEIRA, G. P.; LOURENCO, V. C.; NASCIMENTO, T. F. M. Inova Educação (livro eletrônico): Leitura crítica sobre a proposta de reforma educacional dirigida à juventude paulista/. 1. Ed. São Paulo: Ação Educativa Assessoria e Pesquisa, v. 1. 52.p. 2021a.

GOULART, D.; ALENCAR, F. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 13(1), 337–366, 2021b.

HARVEY, D. O neoliberalismo, história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. A condição pós-moderna. Edições Loyola, São Paulo, 1992.

HOMEM, L., F. Políticas sobre o currículo do Novo Ensino Médio: desdobramentos e efeitos de um projeto piloto nsino Escola Estadual (RS). Dissertação (mestrado). Universidade do Vale do Rio Sinos, 2022.

JORGE, L. Transição Curricular Paulista: Programa Inova Educação e a implementação do currículo no nsino médio (2019-2020). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

KRAWCZYK, N., & FERRETTI, C. J. (2017). Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Retratos Da Escola*, 11(20), 33–44.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan-mar., 2014.

KAYSER, E. Reflexões acerca de uma historicidade neoliberal. Anais XIV Encontro Estadual de História. Disponível em: <[https://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1531091650\\_ARQUIVO\\_artigoErickanpuhRS2018.pdf](https://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1531091650_ARQUIVO_artigoErickanpuhRS2018.pdf)>.

KUENZER, A. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: Trabalho docente sob fogo cruzado (recurso eletrônico) (org). MAGALHÃES, J. et. al. – 1. ed. - Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021

LUKACS, G. Para uma ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARCELINO, A.; PORTO, R.; CABRAL, A. Reforma do Ensino Médio: retrocesso nas políticas educacionais. *Revista De Educação PUC-Campinas*, 25, 1–15, 2020.

MARSIGLIA, A. C. G., Pina, L. D., MACHADO, V. de O., & LIMA, M. (2017). A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no brasil. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 9(1), 107–121.

MARTINS, L. As aparências enganam: divergências entre o materialismo históricodialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Anais... Reunião Anual da ANPED, 29, p. 1-17, 2006.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 4–20, 2018.

MARX, K. Para a crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. O Capital: crítica da Economia Política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOLON, S. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. 5 ed. Petrópolis – RJ:Vozes. 2015.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011.

MOURA, J. et al. A precarização do trabalho docente e adoecimento mental no contexto neoliberal. *RPD*, Uberaba-MG, v.19, n. 40, p. 01-17, jan/abr. 2019.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2009.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun. 2017.

NAVARRO, K.; OLIVEIRA, G.; SILVA, C. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.145/2017, BNCC e DCNEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e222442, 2020.

MOURA, D. H.; LIMA, F. D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. *Retratos Da Escola*, 11(20), 109–129. 2017.

OLIVEIRA, A. O tempo de trabalho dos professores do ensino médio na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

OLIVEIRA, D. O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento. *In: AFONSO, C; FERNANDES, C; FRIGOTTO, G, et all. Trabalho docente sob o fogo cruzado*. 1. ed. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2021.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski *In: Educação e Sociedade*, vol. 21, no. 71. Campinas, SP: 2000.

\_\_\_\_\_. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia*, USP, São Paulo, 2010, 21(4)

\_\_\_\_\_. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos do CEDES (UNICAMP)*, Campinas – São Paulo, n.24, p. 32-43, 1991.

PINO, A. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 42, n.42, p. 315-327, 1992.

PEREIRA, J; PRONKO, M. A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015.

PRESTES, Z; TUNES, E. Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão Judaica: o Nascimento da teoria-histórico cultural no contexto revolucionário. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 29, n. 3, p. 288-290, set.-dez. 2017

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

PRONKO, M. MODELAR O COMPORTAMENTO. *RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 4, n. 6, p. p. 167-180, 30 jun. 2019.

QUADROS, S. F. de; KRAWCZYK, N. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021044, 2021.

RAMOS, M. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 37-52

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na *Estratégia 2020 para a educação* do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*.

ROSSETTO, E; BRABO, G. A constituição do sujeito e da subjetividade a partir de Vigotski: algumas reflexões. *Travessias*, Cascavel, v. 3, n. 1, 2009.

SAFATLE, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, V.; SILVA, N. S.; DUNKER. *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. 1.ed. BeloHorizonte: Autêntica, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Governo de SP lança programa “Inova Educação”. São Paulo, SP: Seduc, 2019. Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-lanca-programa-inova-educacao/>

SAWAIA, B. Transformação social: um objeto pertinente à psicologia social? *Psicologia Social*, 26 (spec2), 2014.

SILVA, D. MAGIOLINO, L. Capital-trabalho-educação: criatividade, habilidades socioemocionais e (con)formação do sujeito empreendedor de si mesmo. *Psicologia Política*, vol. 22, n. 55, p. 735-749, 2022.

SHERER, S., S. A performatividade e o trabalho docente na escola pública: concepções e alguns de seus efeitos. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pelotas, 2020.

SMOLKA, A. L. B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 42, n.42, p. 328-335, 1992.

SMOLKA, A. L. B. et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais com política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan.-mar., 2015.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S., SILVA, A. P. S. & CARVALHO, A. M. A., Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano, 2004. (versão digital). Disponível em: <[www.cindedi.com.br/noticias/3](http://www.cindedi.com.br/noticias/3)>

SILVA, M. A da formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora. Tese (Doutorado em Educação Escolar); Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, 2018a.

VASCONCELOS, C.; MAGALHÃES, C.; MARTINELLI, T. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. *Eccos -Revista Científica*, São Paulo, n. 58, p. 1-18, e10726, jul./set. 2021.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre docentes de São Paulo, Brasil? *Cad. Saúde Pública*, 35, 2019.

VIANA, S. *Rituais de sofrimento*. Boitempo, 2015.

VIGOTSKI, L. A quarta aula: o problema do meio na pedologia. In: Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. Organização Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro, 2018.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª ed. Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas I*. Madrid: Visor, 1991.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas III*. Madri: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. *Manuscrito de 1929*. *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

ZAN, D; KRAWCZYK, N. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 13, n. 27, p. 607-620, set\dez. 2019.

## ANEXOS

### ROTEIRO ENTREVISTA

Eixos norteadores da discussão:

#### 1. APRESENTAÇÃO, CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

- Nome
- Área e ano de formação.
- Tempo de docência.
- Como foi o percurso de chegada até à docência
- Quando entrou nesta escola; por quais motivos;
- Quais e quantas turmas trabalha atualmente - quais disciplinas;
- Tem contato com algum tipo de formação continuada; quais, como ocorrem (dentro ou fora do horário de trabalho; tem caráter obrigatório; quem oferece; etc).

#### 2. O PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA

- Quais são os itinerários\eletivas ofertados pela escola; que temáticas têm sido destacadas.
- Como eles são estruturados, organizados e planejados (há reuniões coletivas de planejamento).
- Como a distribuição de aulas é feita entre os\as professores\as.
- Quais disciplinas\itinerários\eletivas está trabalhando atualmente.
- Como prepara as aulas e como elas se desenvolvem na prática.
- Como tem sido o trabalho com essas disciplinas considerando a área de formação.
- Os alunos escolhem as disciplinas, se sim como; como avalia essa possibilidade de escolha no percurso formativo tendo em vista o que acontecia antes.

#### 3. AS RELAÇÕES DE ENSINO - PROFESSORES E ESTUDANTES NESSE PROCESSO

- Quando trabalha um tema (retomar o que for citado pelo prof.), como os alunos interagem?  
Como eles respondem?
- Como problemáticas atuais têm chegado no ambiente escolar (adoecimento e sofrimento psíquico, violência, homofobia, misoginia, racismo, etc).
- Como tem sido o ambiente da sala de aula e como vê a atuação dos estudantes nesse contexto?
- Como vê os estudantes dessa comunidade, mais especificamente, inseridos na dinâmica instalada por esse currículo que está em pauta?
- Nesse contexto, como você vê a escola, seu papel, sua relação com a comunidade e o mercado de trabalho no Programa atual?

#### 4. EXPERIÊNCIA PESSOAL DOCENTE

- Como é a relação com a equipe escolar; com os estudantes; e com o coletivo de professores;
- Tem percebido mudanças na escola, nas relações de trabalho (entre colegas, gestores, alunos); se sim, quais;
- Como tem sido lidar com essa realidade colocada pela implementação do Inova - como está a sua carga didática - número de turmas, disciplinas, escola; demandas de trabalho, tempo, condições e recursos para realizá-las;
- Quando olha para todos estes processos que envolvem o seu trabalho (o currículo, as turmas, os horários, preparação e desenvolvimento das aulas, etc), o que sente e pensa, quais sensações e imagens ocorrem;
- Percebe no dia a dia estratégias de enfrentamento que são mobilizadas para lidar com essa realidade (se é que isso acontece).
- O que te faz estar\permanecer na educação.
- Quais são suas perspectivas de futuro (trajetória pessoal; trajetória na educação)

#### 5. FINALIZAÇÃO

- Existe algum ponto final que você gostaria de retomar ou fazer algum comentário.